Problem wychowania społecznego

przez

Dr. M. Bienenstocka.

I. Rozwój historyczny problemu.

Twierdzenie radykalnego pedagoga niemieckiego Gurlitta, że „podobnie jak jednostka ludzka ma także każda epoka swoje własne i odrębne życie,“ odnosi się w całej pełni i do współczesności. Żyjemy bowiem w czasie przełomowym i przejściowym, który, nie wyzbywszy się jeszcze całkowicie cech ubiegłego wieku, wkracza z nowemi hasłami w wiek bieżący. Wytarte liczmany przeżytych idei i ideałów tracą stopniowo swe znaczenie, szablonowe półśrodki i zdrowe rady ojców okazały się kruchemi i bezpodstawnemi wobec nowych potrzeb i dążeń, jakie wyłoniły się z nowych stosunków społecznych, politycznych i narodowych. Że zaś ideały wychowawcze są najlepszym wykładnikiem danego wieku, przeto i w pedagogice współczesnej na całej linii słychać głuchy pomruk niezadowolenia, który przechodzi stopniowo w niedwuznaczne wołanie o gruntowną reformę od podstaw.

Przegląd dziejów wychowania wykazuje, że pierwszą i główną przyczyną wszelkich reform szkolnictwa i wychowania są zmiany stosunków społecznych. Z rozwojem stosunków gospodarczych i społecznych rozwija się również szkolnictwo, wychowanie i wykształce-

nie szkolne, które musi odpowiadzać wymogom i potrzebom danego czasu. Z upadkiem rycerstwa i feudalizmu występuje na pierwszy plan mieszczaństwo, za czym idzie rozwój szkół ludowych i z rozwojem środków technicznych i produkcyjnych idzie wzrost ilościowy i jakościowy szkół handlowych i zawodowych; z rozwojem kapitalizmu idzie równoczesny wzrost proletarjatu i jego znaczenia, co powoduje znowu jego dążenie do zdobycia i opanowania szkół tak, aby wychowanie szkolne z jednej strony było zdolne uzupełnić braki wychowania domowego, paraliżowanego przez system równouprawnienia płci obojga wobec pracy, i aby z drugiej strony szkoła wyposażała wychowanka w różnorodne wiadomości w tym celu, by mógł występować konkurencyjnie na różnych rynkach pracy, różniczkujących się coraz bardziej w walce o byt. W ten sposób odzwierciedla stan faktyczny ideałów wychowawczych rzeczywisty układ sił społecznych. Z czego jednak nie wynika, aby tylko moment materjalny, utylitarny był decydującym w rozwoju pedagogiki, jak chcą niektórzy skrajni zwolennicy materjalizmu dziejowego. Owszem, widzimy, że moment idealny jest niemniej rozstrzygający i ważny, o czym świadczą systemy wychowawcze różnych teoretyków pedagogji wszystkich czasów. Powiedziałbym, że między jednym i drugim zachodzi stosunek wzajemnego uzupełniania i wzajemnej równowagi, wskutek której ideał wychowawczy nie wpada nigdy w skrajną jednostronność. W ten sposób stało się, że gdy wiek Oświecenia żądał od jednostki zupełnego wyrzeczenia się własnej jaźni na rzecz państwa i społeczeństwa, wiek XIX okazał się reakcją przeciw niemu, propagując indywidualizm, który pod wpływem Nietzschego i jego teorji stał się wybujałym i chorobliwym tak, że dążenia obecne w pedagogice mają na celu zharmonizo-

wanie ideałów wieku XVIII i XIX na podstawie naturalnego rozwoju duszy dziecka. Stąd w koncercie różnych głosów, wołających o reformę to tej to owej strony szkolnictwa i wychowania, rozbrzmiewa także coraz silniej ton *społeczny*, którym się nam bliżej zająć wypada.

Lecz i do tego zjawiska, jak do każdego w wszechświecie, zastosować można zasadę: nil novi sub sole. Hasło uspołecznienia wychowania nie jest zupełnie nowe. Należałoby raczej powiedzieć, że jest ono tak dawne, jak pojęcie wychowania młodzieży wogóle, przybierało tylko w różnych czasach i wśród rozmaitych stosunków różne formy, występując z mniejszą lub większą wyrazistością. Jak bowiem ze zmianą czynników społecznych i politycznych, ideowych i myślowych zmienia się również ideał wychowawczy, wykazał doskonale *G. F. Lipps* w dziele „Weltanschauung und Bildungsideal“ (Światopogląd a ideał wychowawczy).

Starożytność nie znała właściwie innego wychowania, jak społeczne. Plato, Arystoteles i Cycero, przedstawiciele starożytnego sposobu myślenia, żądają społecznego wychowania dzieci, aby się stać mogły dobremi obywatelami państwa. W tym też kierunku ma się odbywać ich nauka. (Por. np. Cicero contra Verrem III 69). Z upadkiem wolności greckiej i rzymskiej a wzrostem absolutyzmu za cesarstwa ideał ten znika a jego miejsce zajmuje wychowanie na ludzi prywatnych, nie na działaczy państwowo-społecznych. (Por. teorje wychowawcze Quintiliana). Ten zanik ideału społecznego w wychowaniu przechodzi do *średniowiecza*, w którym wychowanie na obywateli „państwa bożego,“ na obrońców wiary jest alfą i omegą mądrości pedagogicznej. Mimo wysokiego stanowiska i znaczenia, jakim cieszył się wtedy stan rycerski

i zasada wierności lenniczej, moment społeczny w pedagogice nie odgrywa prawie żadnej roli, tymbardziej, że wychowanie publiczne wogóle stało bardzo nizko. Ten indyferentyzm wychowawczy trwa jeszcze przez okres *humanizmu*, aczkolwiek humaniści zwracali się do starożytności i jej ideowych przedstawicieli. U Erazma z Rotterdamu znajdujemy np. takie zdanie charakterystyczne: „Ludzie rodzą się nie tylko dla rodziców, lecz także dla państwa albo (raczej) dla Boga.“ Dopiero wiek XVII zrywa z teologiczno-filologicznym wykształceniem średniowiecza i zwraca się, dzięki rozwojowi terytorjalnych księstw absolutnych, do potrzeb społecznych i państwowych. Ślady tej zmiany widoczne są już w „Didactica magna“ *Comeniusa* (1628).

Ostatecznym celem wychowania według niego jest—człowiek, który ma się nauczyć żyć odpowiednio tutaj, na ziemi, aby się w ten sposób przygotować do życia wiecznego. Ponieważ w życiu doczesnym łączą go stosunki z innemi ludźmi, musi się kształcić społecznie i nabywać potrzebnych wiadomości. Czyni to najpierw w domu, od matki, ponieważ rodzina jest minjaturą społeczeństwa, następnie w szkole ludowej, gdzie ma się dowiedzieć „o zasadniczych stosunkach ekonomicznych i państwowych;“ szkoła zaś średnia (łacińska) ma wychowywać swoich pupilów na ludzi moralnych, i to „tak w ogólności jak i w stosunku do życia gospodarczego, politycznego i kościelnego.“

Zwłaszcza kierunek polityczny wychowania zaczyna coraz większe znajdować zastosowanie ze względu na wzmagające się znaczenie szlachty. Dowody tego znajdujemy w pismach pisarzy i myślicieli niemieckich tego czasu, np. u Ludwiga *Seckendorffa* albo u *Leibniza*. Seckendorff stworzył typ prawdziwego dworaka (galant homme), który obok zwyczajnych wiadomości powinien posiadać znaczną dozę

znajomości praw, ekonomji, polityki, wymowy i t. p. Podobnie zupełnie zapatruje się na tę kwestję i filozof Leibniz, który przygodnie poświęcił wiele uwag wychowaniu.

W Polsce znać owe pierwiastki już w dziełach pisarzy politycznych i społecznych XVI wieku. Dla *Reja* wychowanie człowieka ma na celu umoralnienie i uspołecznienie go, aby był dobrym chrześcijaninem i dobrym obywatelem, oczywiście w znaczeniu ówczesnej szlachty. Odbywszy nauki wstępne w domu, ma młodzian jechać za granicę, lecz nie dla zabawy lub dla nauk, ale po to, aby tam „przypatrował się onym pięknym, poważnym, a statecznym sprawom ludzkim,— — — nacieszył a w nadobnej sprawie a w uczciwych postępkach aby sie sprawił i postanowił.“ Po powrocie do domu ma nastąpić praktyka na dworze albo przy wojsku. W ten sposób wygląda ubożuchny i ograniczony ideał wychowawczy Reja, w którym moment społeczno-moralny jest jednak decydujący.

Szersze poglądy na istotę wychowania roztacza już *Modrzewski*, według którego „człowiek się nie sobie urodził, ale przyjaciołom, ojczyźnie i nabożeństwu albo wierze ku Bogu.“ Wobec tego wychowanie młodzieży ku chwale Boga, Ojczyzny i ludzi jest pierwszorzędnej wagi rzeczą. „Trzeba pacholęta uczyć—powiada —jako się przeciw drugim zachować mają, co winne rodzicom, co sąsiadom, co Rzeczypospolitej; którym sposobem towarzystwo z ludźmi i zgodę w całości zatrzymać, jako się mają przeciw zacniejszym stawić, jako przeciw podlejszym, przeciw sobie równym, przeciw towarzyszom, przyjaciołom, krewnym i powinowatym, przeciwko zwierzchności urzędowej, przeciwko panom, sługom i przeciwko nieprzyjaciołom, tak w swoich własnych, jako też i w pospolitych albo wszystkim wspólnych potrzebach.“

Podobne sądy znajdujemy w dziełach *Orzechow-*

skiego a zwłaszcza *Górnickiego*, którego typ dworzanina, utworzony zresztą według obcego modelu, da się pod wielu względami porównać z typem Seckendorffa. Rzecz naturalna jednak, że w najogólniejszych zarysach wszystkie owe zasady wychowawcze oraz ideały odnosiły się jedynie do wychowania szlachty a nie młodzieży w ogólności, podobnie jak i niemieccy pisarze pedagogiczni mają na myśli sfery wyższe, nie zaś naród cały.

Przejściem od wieku XVII do wieku Oświecenia, w którym ideał wychowania społecznego najwymowniejszego znalazł obrońcę w Rousseau, są „Myśli o wychowaniu“ (Some Thougts concerning Education) (1693) filozofa angielskiego Johna *Locke'a*, głównego przedstawiciela Oświecenia w Anglji, skąd rozpoczęło ono pochód tryumfalny po całej Europie. On też był tym, który najwięcej wpłynął na ukształtowanie się poglądów pedagogicznych Rousseau'a i jego następców. Locke wysuwa na pierwszy plan swoich teorji wychowanie, nie zaś wykształcenie. Ma ono być religijno-moralne i dążyć do rozwoju przedewszystkim t. zw. cnót społecznych, jak życzliwości, sprawiedliwości, grzeczności i miłości prawdy. Uwzględniając indywidualność wychowanka należy pamiętać i o tym, że jego zadaniem ma być życie w społeczeństwie, do którego musi się odpowiednio przygotować i to tak moralnie jak i intellektualnie. Między naukami, jakie Locke zaleca, znajdujemy naukę o życiu obywatelskim, o sztuce panowania, prawo i historję, socjologję, znajomość administracji państwa i t. d. Mają one wpływać na naturalny rozwój i uregulowanie patryotyzmu, który sam przez się jest nieświadomym często popędem. Podobnie sądził o tym znany polityk i minister Fryderyka II—*Zedlitz.*

Największy jednak wpływ na wychowanie mło-

dzieży wywarł *Rousseau*, którego ewangelja natury dotarła do wszystkich krajów europejskich, zostawiając wszędzie mniejsze lub większe ślady. Jego „Emil“ nie jest bynajmniej apoteozą wychowania wyłącznie indywidualnego, jakby się na pierwszy rzut oka zdawać mogło, lecz zawiera przepisy, zdążające do przygotowania i uzdolnienia wychowanka do życia społecznego, aczkolwiek o specjalnym, społecznym wychowaniu albo raczej kształceniu u niego niema mowy, czym różni się od Locke'a.

Chodzi mu o to, aby wychowanek znał praktycznie stosunki ekonomiczne ludzi, aby rozumiał i cenił wartość pracy, którą płaci społeczeństwu za swoje utrzymanie. Ważną nauką jest historja, niemniej znajomość praw i ustroju państwowego, politycznych urządzeń różnych narodów, z których porównania powinien sobie utworzyć własny ideał polityczny. Chociaż prawa kryją często bezprawie, „dają jednak odwagę być sprawiedliwym wśród niesprawiedliwych.“ Stąd wypływa obowiązek wierności wobec swego kraju i swoich współobywateli. Rousseau w „Emilu“ z wychowania obywatelskiego właściwie rezygnuje, „bo gdzie niema ojczyzny, tam niema obywateli.“ Rezygnacja ta jednak była tylko wypływem zniechęcenia, jakie budziły w nim ówczesne stosunki społeczne i państwowe, które wywołały wielką Rewolucję. Że jednak cenił je wśród odpowiednich warunków bardzo wysoko, o tym świadczy jego ważna dla historji oświaty polskiej rozprawa p. t. „*Consideration sur le gouvernement de Pologne et sur sa réformation projettée*“ (1772), wydana w tłumaczeniu polskim Karpa w r. 1789 p. t. „Uwagi nad rządem polskim oraz nad odmianą czyli reformą onego projektowaną.“ W czwartym rozdziale owych „Rozmyślań“ zajmuje się autor kwestją wycho-

wania, w której między innemi następujące wypowiada uwagi.

„Wychowanie ma dać duszom dzieci polskich postać narodową i tak je ukształcić, iżby były polskiemi z skłonności, z chuci, z potrzeby. Dziecię, otwierając oczy, ma widzieć tylko ojczyznę, i aż do śmierci nic więcej nad nią widzieć nie ma. Z mlekiem matki ma wyssać miłość ojczyzny, nią ma żyć i dla niej żyć. Dziecię ma wiedzieć, że z upadkiem ojczyzny kończy się też jego egzystencja, a gdy przeżyje jej koniec, to tym gorzej dla niego.

Ucząc się czytać, ma dziecię polskie czytać tylko polskie rzeczy, w dziesiątym roku życia ma znać wszystkie polskie prowincje, wszystkie drogi i wszystkie miasta polskie, w piętnastym całe dzieje Polski, a w szesnastym roku wszystkie prawa. Niema być w Polsce pięknego czynu, ani człowieka sławnego, któremiby nie miał pamięci i serca napełnionego i którychby na zawołanie każde nie mógł przytoczyć i wymienić.“

Ważne znaczenie według Rousseau'a mają wspólne zabawy, w których chodzi „o wczesne przyzwyczajenie młodzieży do przestrzegania przepisów, do równości, do braterstwa, do współzawodnictwa, do prowadzenia życia na oku współobywateli i do ubiegania się o publiczną pochwałę. Nagrody za wyróżnienie się w czasie zabaw mają przyznawać sami uczestnicy zabaw, a więc koledzy. Rousseau poleca jako wzór zabawy patrycjuszowskiej młodzieży w Szwajcarji, która naśladowała w nich rząd, a więc senat, naczelników kantonów, mówców i t. p.

Zasady pedagogiczne Rousseau'a a zwłaszcza te, które zawarte są w „Consideration“ ważny wywarły wpływ na teorję i praktykę *Komisji Edukacji Narodo-*

wej, która jeszcze więcej zaznaczała potrzebę społecznego wychowania młodzieży niż autor „Emila.“ Ostatecznym celem wychowania jest według zapatrywań Komisji, by wychowanek stał się dobrym człowiekiem i dobrym obywatelem a będzie dobrym, jeżeli będzie cnotliwym i szlachetnym. Do tego celu zdążała trzema drogami: przez wychowanie fizyczne, moralno-religijne i intellektualne. We wszystkich owych działach pierwiastek społeczny odgrywał ważną rolę. I tak uwzględniano np. zabawy, mogące rozwinąć męstwo i odwagę, uczono młodzież rozmierzać ogrody, pola i miejsca trudniejsze do przystępu, wymierzania i rozmierzania obozowiska, rozwijano siłę oka oraz inne siły fizyczne. Ćwiczenia wojskowe wpajały w nią przekonanie, iż „każdy obywatel we wszystkich krajach, ale osobliwie w Rzeczypospolitej, żołnierzem, to jest obrońcą ojczyzny swej być powinien, nie oglądającym się na płacę, lecz idącym torem sprawiedliwości i honoru.“

Wychowanie fizyczne tak szeroko pojęte uzupełniało wychowanie religijno-moralne, w którym przykład brał górę nad teorją i moralizowaniem. Uczyło ono i przyzwyczajało do godnego spełniania obowiązków wobec Boga, bliźnich i siebie samego. W klasie III szkół gimnazjalnych wykładano „obowiązki i prawidła wzajemnego w społeczeństwie obcowania,“ w kl. IV objaśniano najważniejsze pojęcia z prawa natury i podawano wstępne wiadomości z dziedziny prawa ekonomicznego i politycznego, które kontynuowano w następnym roku, a w klasie VI brano prawo narodów i narodu polskiego. Komisja, uwzględniając tak szczegółowo znajomość praw, wychodziła z słusznego zapatrywania, że wychowanek, mając stać się później członkiem godnym swego społeczeństwa, powinien znać jego urządzenia, aby umieć o nich radzić a usta-

wom i zwierzchności krajowej być posłusznym. Do tego zdążało wychowanie moralne wogóle a nadto częściowo i wykształcenie intellektualne, w którego zakres wchodziły np. wiadomości najważniejsze z handlu lokalnego i okolicznego, oraz nauka spożytkowania miejscowych produktów do celów przemysłowych i handlowych. Z nauką moralności łączono historję ze względu na zawarty w niej materjał etyczny. Przy tym uwzględniano w znacznej mierze historję i gieografję polską, pomijano natomiast historję nowożytną. Ważność nauki historji określa Komisja następująco: „Historja rozbudza miłość cnoty i chęć rzetelnej chwały a wstręt do występków, historja dostarcza dla umysłu przyjemnej rozrywki a obok tego jest niewyczerpanym źródłem informacyjnym w kwestjach rządzenia, kształtowania się stosunków społecznych i międzynarodowych i t. d.“ W planie nauk znajdujemy nadto uwzględnianie rolnictwa, ogrodnictwa i górnictwa krajowego, historję sztuk, kunsztów i rzemiosł, połączoną z naocznym oglądaniem przedmiotów na targach, w kramach, w fabrykach i t. d.“

W Niemczech odbił się wpływ Rousseau'a w teorji t. zw. *filantropistów* (Basedow, Salzmann), którzy hołdując zresztą raczej zasadzie kosmopolityzmu niż patryotyzmu uwzględniali jednak w wychowaniu społeczne i polityczne potrzeby ludzkości. W tym celu żądali elementarnych wiadomości prawno-państwowych, starali się swoje internaty organizować jako małe państewka szkolne, w których wychowankowie się sami rządzili, aby się uczyli „dobrowolnego poddania, wierności urzędniczej, samozaparcia i patryotyzmu.“ Między innemi wprowadzano także t. zw. „kolegja gazeciarskie,“ podczas których uczniowie dowiadywali się z gazet przygodnie i praktycznie o rozmaitych urządzeniach i ważniejszych wypadkach poli-

tycznych. Wielką poczytnością cieszyło się wówczas dzieło pastora Franciszka *Resewitza* z Kopenhagi „Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinüntzigen Geschäftigkeit“ (1773), w którym autor domaga się nawet wprowadzenia do szkół osobnej nauki politycznej.

Pod wpływem Wielkiej Rewolucji francuskiej wzmaga się tendencja uspołecznienia wychowania, która jednak z nastaniem epoki restauracyjnej w Europie coraz więcej słabnie i chwilowo zanika. Dowodem tego są dzieła pedagogiczne Henryka *Stephaniego*, Daniela *Vossa* oraz największego z nich *Pestalozziego*. Zwłaszcza ten ostatni, wychowany i wykształcony na filozofji oświecenia oraz przejęty zasadami etycznemi Kanta, widząc nędzę i ciemność uciskanego ludu szwajcarskiego, zbudował swój system na podstawach ogólno-społecznych. Nie wdaje się wprawdzie w roztrząsanie szczegółów, nie chodzi mu tak dalece o ideę państwową jak o ogólno-ludzką, mimo to jednak jest on może najlepszym przedstawicielem społecznego kierunku ówczesnych prądów pedagogicznych. Na Kancie i Pestalozzim buduje dalej *Fichte*, który w słynnych „Mowach do Narodu niemieckiego“ podnosi potrzebę wychowania narodowego, czym różni się zasadniczo od swoich nauczycieli. Zakłady wychowawcze powinny, według jego zdania, być koedukacyjnemi warsztatami nauki, pojętej jako praca, w których wychowankowie, zdani na własną pracę i współżycie, praktycznie przygotowaliby się do przyszłego życia w społeczeństwie. „Ideałem jego jest wychowanie do pracy i do samodzielności ekonomicznej, do wspólności wewnętrznie i zewnętrznie wolnych obywateli.“ Zarówno jednak on, jak i praktyczny reformator społeczny *Stein*, obracają się więcej w sferze ogólników niż konkretnych możliwych urządzeń. Również znako-

mity pedagog i filozof *Herbart* nie zajmuje się specjalnie wychowaniem społecznym, aczkolwiek rozwój woli i charakteru uważa za najwyższe zadanie pedagogiki. Że jednak i o nim myślał, wskazuje np. okoliczność iż między 6-ma rodzajami, zainteresowania, jakie odróżnia, znajduje się także zainteresowanie „społeczne."

Zdawało się zatym z początkiem ubiegłego wieku, że wszelkie warunki, tak duchowe (filozofja oświecenia i neohumanizm) jak polityczne (walka przeciw Napoleonowi), składają się na to, żeby wychowanie społeczne młodzieży pchnąć na nowe tory. Tymczasem duch restauracji i absolutyzmu wzbraniał się wychowywać ją na ludzi o pełnym i świadomym celu charakterze a chciał mieć tylko usłużnych poddanych. Stan ten trwał do połowy wieku; następująca fala liberalizmu znowu wyprowadziła ten problem na porządek dzienny. Zaczynają się odzywać zrazu nieśmiałe i oddzielne głosy, następnie mężowie stanu i politycy zabierają głos, zainteresowanie rośnie coraz bardziej pod wpływem prądów wolnościowych i postępowych, idących z Szwajcarji, Ameryki i Skandynawji, aż w Niemczech dochodzi do tego, że sam cesarz Wilhelm II wydaje pismo odręczne (1 maja 1889) do swego ministerstwa, w którym poleca wprowadzenie nauki o państwie i obywatelstwie (Bürgerkunde) we wszystkich rodzajach szkół niemieckich. Mimo opozycji i wątpliwości, jakie wyłoniły się ze strony nauczycielstwa a jeszcze bardziej ze strony różnych partji politycznych, którym uświadamianie młodzieży pod względem społecznym nie bardzo było na rękę, zdanie głowy koronowanej zdobywało i zdobywa sobie coraz więcej zwolenników tak, że naukę ową wprowadzono prawie we wszystkich państwach niemieckich, a za niemi i w Austrji. Rzecz naturalna, że wprowadzenie nauki „Bürgerkunde" nie jest to samo,

co „wychowanie społeczne,“ które obejmuje część intelektualną i moralną. Tym samym jednak dotarliśmy do jądra rzeczy, t. j. do pytania, dla czego właśnie w tym czasie, t. j. od ośmdziesiątych lat ubiegłego wieku kwestja nasza zyskuje coraz bardziej na aktualności.

II

Przyczyny aktualności problemu.

Przyczyny, które wywołały i wzmogły w ostatnich czasach prąd, zdążający ku reformie szkolnictwa i wychowania, leżą bądźto w samych, odmiennych obecnych stosunkach ogólno-społecznych, bądź w uwidaczniających się coraz bardziej brakach teraźniejszego systemu wychowawczego.

Historja ewolucji społecznej uczy, że rozwój ludzkości idzie w kierunku coraz większej zwartości, coraz większego zrzeszania się pod względem narodowym, państwowym, stanowym, a nawet umysłowym. Nie tylko bowiem czynnik materjalny, ekonomiczny występuje jako bodziec zrzeszenia, lecz nadto także psychiczny, umysłowy. Im niżej człowiek stoi pod względem rozwoju, tym miarodajniejsze są w tym względzie jego instynkty i popędy społeczne, z któremi się rodzi, żyje i bytuje. Z postępem jednak rozwoju, gdy potrzeba indywidualizowania coraz szersze zatacza kręgi a interes społeczny z natury rzeczy nie tylko nie znika, lecz owszem zyskuje na intensywności, zachodzi konieczność kultywowania pewnych wartości społecznych, zamiast prymitywnych popędów i instynktów wstępuje dążność do społecznego wykształcenia i uświadomienia, czyli chodzi o *„kulturę*

społeczną" — jak powiada Foerster. Zadaniem jej jest wzniesienie danej jednostki ponad interes osobisty, egoistyczny i ideowe zespolenie jej z pewną grupą ludzi, wśród której żyć musi, a w dalszym ciągu z całą ludzkością.

To postępujące szybko zrzeszanie się ludzi wywołuje nowe objawy pożycia społecznego, nowe formy i zadania, wchodzące w zakres polityki. *Życie polityczne* zaczyna w czasach dzisiejszych zajmować pierwszorzędne miejsce w życiu człowieka tak, że jest prawie rzeczą niemożliwą w współczesnych formach bytowania odgrodzić się od niego chińskim murem. Kiedy to życie odbywało się pierwej niejako poza obwodem szerszych mas,ześrodkowane w ręku kilkudziesięciu lub nawet kilku opiekunów i obrońców ludu, kiedy znikło na zawsze hasło oświeconego absolutyzmu „wszystko dla ludu, nic przez lud," gdy społeczeństwa i narody zaczynają się coraz bardziej demokratyzować, wciąga wir życia i walk politycznych każdą jednostkę nawet wbrew jej woli w swoje koło zaczarowane, z czego znowu wynika konieczność pewnego przygotowania się do tego zadania. Jeżeli weźmiemy pod uwagę niektóre tylko formy życia społecznego, a więc przypuśćmy powszechne prawo głosowania, sądy przysięgłych i przemysłowe, izby stanowe, cechy i t. d. spostrzeżemy z łatwością, że odpowiednia kultura społeczna jest conditio sine qua non dla każdego, bez względu na to, czy się poświęca polityce całkowicie czy nie. Polityka zaczyna pośrednio czy bezpośrednio wkraczać we wszystkie sfery życia, zmuszając nas do współpracy i współtwórczości, do tworzenia dobra dla siebie samych.

W ścisłym związku z polityką a raczej z życiem każdego społeczeństwa pozostaje jego rozwój *ekonomiczny*, który staje się z dnia na dzień coraz ważniej-

szym czynnikiem życiodajnym każdej narodowości. Byt i dobrobyt materjalny przestał być rzeczą drugorzędną, a stał się wskaźnikiem przyszłości dla każdego narodu, wymagając znowu od każdego z jego członków zrozumienia, przygotowania, świadomych ofiar i świadomego współdziałania. Dopiero wtedy zniknąć może (np. u nas) osławione lekceważenie handlu i przemysłu jako zawodów mniej szlachetnych, owo nienaturalne i przesadne apoteozowanie t. zw. zawodów umysłowych, wskutek którego wytwarza się hyperprodukcja przeciętnej inteligencji, która sprowadza życie danego narodu na nienaturalne tory. Inne państwa, jak Niemcy, Anglja, Ameryka dawno pojęły i zrozumiały fałszywość tej przesady i kładą główny nacisk na szkolnictwo zawodowe, akcentując zresztą i w szkołach humanitarnych odpowiednio pierwiastek realny. Nie chodzi tylko o wykształcenie fachowe, ekonomiczne w ściślejszym słowa znaczeniu, lecz wogóle o podniesienie ἔϑος zawodowego charakteru, który w każdym zawodzie jest czynnikiem pierwszorzędnej wagi i podstawą prawdziwego szczęścia. Dopiero wtedy bowiem handel lub przemysł, całe życie ekonomiczne przestaje być nizką, brudną konkurencją demoralizującą społeczeństwo, a staje się dźwignią życia narodowego, opartego na zdrowej, szlachetnej, etycznej emulacji, od której zależy dobroć materjału, jakość wyrobów, charakter pracodawców i robotników. Szkoła dzisiejsza, która jest zawsze wykładnikiem życia narodu, nie odpowiada bynajmniej owym potrzebom i formom, jakie omówiłem wyżej. Pokutują w niej ciągle jeszcze grzechy przeszłości, dające się określić głównie przez dwa pojęcia: *intellektualizm* i *uniwersalizm*. Wprawdzie w ostatnich latach nastąpiły pod wpływem nowych haseł i ideałów pewne zmiany, są

one jednak—u nas zwłaszcza—tak nieznaczne, że właściwie nie można ich brać zbytnio pod uwagę.

Szkoła dzisiejsza nie jest miejscem pracy i wychowania, jakim być powinna, lecz instytucją nauczania, zakładem musztry, czyli tym, co Niemcy dosadnie ochrzcili mianem „Drillanstalt." Przejdźmy jednak po kolei wspomniane dwie cechy. Intellektualizm szkolny objawia się w nadmiernym kształceniu intellektu ze szkodą woli i uczuć, w napychaniu umysłu wiedzą sztucznie przykrojoną i nie przeżytą, w odzwyczajaniu młodzieży od samodzielnej pracy wytwórczej, której towarzyszą pewne afekty i emocje. Pochodzenie intellektualizmu w owej przesadnej formie datuje się, według słusznych wywodów Buddego i innych, od czasu, w którym filozofja *Hegla* była wszechwładną i miarodajną nie tylko w Prusiech ale i poza ich granicami. Wszak wiadomo, że „myślenie" (Denken) jest dla Hegla najważniejszym aktem duchowym, że pojęcie stoi ponad wszystkim, a nauka o pojęciach czyli logika najważniejszą nauką. Nazywa ją „nauką o Bogu albo o Logosie, o ile się tenże uważa za prius Natury i Ducha." Pojęcie jest według niego identycznością bytu i istoty, prawdą substancji, a „realizacja pojęcia w wniosku jako totalitas, która wróciła w siebie, jest objektem." Ponieważ tedy twórcą wszelkiej logiczności jest intellekt, przeto on jest najważniejszą siłą duchową, on jest duchem. Jego zatym wykształcenie, obsolutne wykształcenie, jest zadaniem wychowania. W ten sposób stał się filozof pruski ojcem intellektualizmu, patronem pokutującego dziś jeszcze w szkołach „wykształcenia formalnego."

Obok formalnego wykształcenia żąda jednak autor „Fenomenologji ducha" jeszcze i materjalnego, t. j. wielkiej ilości różnorodnych wiadomości, których na-

leży w szkole uczyć. Wszelka zaś nauka opierać się winna na pamięci i rozumie, wychowanie zaś ograniczyć się ma do podawania nauk moralnych i religijnych. Zwracanie uwagi na indywidualność wychowanka jest przesądem, który nie należy do szkoły. Owszem należy ją przez odpowiednie wychowanie („Zucht“) woli i chcenia zgnieść na korzyść państwa, które jest dla Hegla „urzeczywistnieniem idei moralności,“ czymś „ziemsko-boskim.“ Bezwzględne posłuszeństwo, nadmiar wiadomości z różnych dziedzin, panowanie bezwzględne intellektu nad wolą i uczuciami— oto hasła pedagogiki Heglowskiej a cum grano salis i szkoły dzisiejszej.

Że wykształcenie formalne stało się w niej celem dla siebie, o tym świadczy przewaga nauk filologicznych nad realnemi. W filologji zaś (zwłaszcza klasycznej) gramatyka jest na pierwszym miejscu, realja na drugim. Ten sam duch filologiczny wkradł się również i do nauki języków nowożytnych, która mija się wskutek tego zupełnie z swoim celem ogólno-wychowawczym. Dlatego twierdzi np. Münch: „Zamiast całej tej blaszanej mądrości byłoby rzeczą chwalebną uprawianie sztuki dobrego wygłaszania, nawet u nauczycieli i u uczniów, tego potrzeba szkole, to może zaszczepić umiłowanie sztuki, piękna wogóle a nadto być także prawdziwszym powiększeniem zrozumienia niż układanie planów, formułowanie i komentowanie bez końca.“

Duch heglowski wpłynął nie tylko na sposób nauczania ale i na wychowanie szkolne, które dalekie jest na razie od prawdziwego kształcenia charakteru, uczuć i woli, a zasadza się na środkach dyscyplinarnych więcej negatywnych niż pozytywnych. Naturalnie krytyka tego systemu nie dała długo na siebie

czekać. Już Herbart wypowiedział się dosadnie przeciw takiemu postępowaniu z powierzoną szkole młodzieżą, twierdząc, że szkoła, która postawiła sobie za zadanie „uczenie i uczenie się“ (Lehren und Lernen) nie może być zakładem wychowawczym. Dopóki nauki nie oddziaływają na uczucie i wolę, dopóty nie posiadają dla wychowanka znaczenia i wartości moralnej. Wynikiem systemu heglowskiego jest przeciążenie uczniów, brak akcentowania indywidualności i specjalnych uzdolnień, stąd i krytyka z punktu widzenia higjeniczno-medycznego (Lorinser) zabiera głos w sprawach szkolnych. Brak swobody w rozwoju uczniów konstatują wszyscy pedagogowie współcześni. Oto np. głos *Paulsena*: „Czego się spodziewam i czego sobie życzę, oto tego, abyśmy nieco więcej wrócili do dawnej swobody. Wolny wzrost jednostki ograniczamy zanadto. Powiedziałbym, że jesteśmy zanadto przyzwyczajeni do porównywania naszej szkoły z szkółką drzewek. Byłoby bardziej pożądanym, gdybyśmy zostawili wolnemu rozrostowi lasu także więcej miejsca i na polu duchowym.“ Inny zaś pedagog, *Matthias* powiada: „Jeżeli nie chcesz dobrowolnie, użyję gwałtu—stało się zasadą szkoły, która wyraża się w przesadnym reglementowaniu, zakazywaniu i nakazywaniu, które wpływało na szkołę XIX-go wieku. Nadmiar nauki, nadmiar wiadomości, wszechstronne wykształcenie miało być dostarczane i sprowadzane do jedności; nienaturalne miało się stać naturalnym. Przytym musiały zniknąć właściwy rozwój i zdrowa, uzasadniona jednostronność, która jest matką wszelkiego głębszego i tęższego wykształcenia. Gdzie to się jednak dzieje, znika praca radosna, a przychodzi na jej miejsce bezradosna, czysto formalistyczna czynność normalna.“ Toż samo stwierdzają peda-

gogowie innych narodów, jak: *Payot*, *Foerster*, *Sully*, *Szycówna*, *Jędrzejowski* i inn.

W ostatnich latach daje się zauważyć zwrot na polu wykształcenia i wychowania ku ideałowi charakteru i indywidualnego rozwoju. I tak zaznaczyć należy np. próby, jakie poczyniono w niektórych zakładach niemieckich z swobodnym wyborem nauk. W Strassburgu i Elberfeldzie pozwala się uczniom najwyższej klasy wybierać sobie kierunek filologiczny (klasyczny) albo matematyczno-realny.[1]) W gimnazjum w Elbing uwalnia się uczniów najwyższej klasy po pierwsze od niektórych obowiązkowych zadań i ćwiczeń, aby się mogli oddawać specjalnym swoim zajęciom a nawet można ich w wyjątkowych razach uwalniać zupełnie od nauki szkolnej. Dla uczniów gimnazjum w Hannowerze wprowadzono osobne kursy filozofji, niemieckiego, historji i t. d. Zdolniejsi uczniowie, biorący udział w nich, uwalniani są za to w odpowiedniej mierze od innych obowiązków szkolnych. Lecz nie tylko w kierunku wykształcenia wstępuje powoli na miejsce intellektualizmu kształcenie indywidualne, lecz i w kierunku wychowawczym uwzględnianie uczuć i woli zaczyna stopniowo domagać się swoich praw. Zamiast intellektualizmu—wykształcenie specyficznych, indywidualnych zdolności, zamiast policyjnego systemu wychowania—wychowanie ogólnospołeczne, oto są hasła współczesnych prądów w pedagogice.

---

[1]) Podobnie w liceach francuskich, gdzie od r. 1902 klasy od VI do III włącznie podzielono na dwa działy: dział A z przewagą łaciny, dział B z przewagą francuskiego oraz klasy od II do klasy filozofji na cztery sekcje do wyboru: sekcję A z greką i łaciną, B z łaciną i językami nowożytnemi, C z łaciną i przyrodą, D z przyrodą i językami nowożytnemi. To samo mniej więcej istnieje w Szwajcarji.

Przyp. Red.

III

Pojęcie i cel wychowania społecznego.

Wśród pedagogów współczesnych, zajmujących się problemem wychowania społecznego, niema na razie zgody co do określenia tego pojęcia i jego celu. Zanim zatym zaznaczę własne w tej sprawie stanowisko, dam krótki i zwięzły przegląd niektórych najważniejszych zapatrywań na tę kwestję.

Kerschensteiner zwraca przedewszystkim uwagę na okoliczność, że nauka społeczna a więc nauka prawa, ekonomji, historji kultury i t. p. nie jest bynajmniej identyczna z wychowaniem społecznym. Nie jest nim również wychowanie polityczne ani żadne inne lecz coś, co jest wyższym od tego wszystkiego, coś, co obejmuje w sobie i te wszystkie wiadomości a ponadto dążenie do zrealizowania państwa cywilizowanego i prawnego w znaczeniu społeczeństwa moralnego. Cel wychowania społecznego określa w następujący sposób: „przez odpowiednie ukształtowanie szkół, organizacji uczniowskich i metod pracy uczyć wychowanków służenia wspólnej całości, przyzwyczajać ich do moralnego wspierania tej całości przez dobrowolne poddanie się, podporządkowanie, wzajemną względność a w końcu przez dobrowolne ofiary osobiste. Owa wspólna praca ma w nich wzbudzić to poczucie odpowiedzialności za wszystkie czyny, które tworzy jedynie zdrową podstawę wszelkiej wolności, jaką w państwie nowoczesnym tak wysoko cenimy. Następnie ma takie wychowanie ćwiczyć ich w wyrównywaniu sprzeczności interesów, objawiającej się nawet w najmniejszych zrzeszeniach ludzi, według zasady słuszności i prawdy. Wreszcie należy dążyć do tego, aby owe, wskutek takich urządzeń, powstałe uczucia utrwa-

lić przez konkretne przykłady z przeszłości i teraźniejszości w świadomych wyobrażeniach, że państwo z swoim ogromnym związkiem interesów życiowych obywateli przedstawia się tylko jako olbrzymie powiększenie związku szkolnego i jego urządzeń, które ugruntowały w uczniach owe uczucia.“

Fr. W. *Foerster* twierdzi również, że nauczanie społeczne nie może być celem dla siebie, lecz „pielęgnowanie tych właściwości charakteru, które uzdalniają do odpowiedniego pojmowania i spełniania wszystkich obowiązków społecznych.“ — Musi ono zatym przedewszystkim być natury moralnej i oddziaływać na wzmacnianie charakteru. Sama znajomość urządzeń obywatelskich i paragrafów nie ma żadnego znaczenia, jeżeli się nie porusza i nie wyjaśnia woli do prawdziwie społecznego traktowania wszelkich kwestji życiowych i zawodowych.

O ile Kerschensteiner i Foerster kładą główny nacisk na wychowanie społeczne, o tyle szereg innych pedagogów niemieckich sądzi, że nauczanie społeczne obejmuje w sobie także pojęcie wychowania, albowiem nauka oddziaływa nie tylko na intellekt i pamięć, lecz także na uczucia i wolę. Do nich należy np. *Neubauer*, który twierdzi, że „podstawą wychowania społecznego jest pouczanie,“ w znaczeniu „wychowania przez naukę.“ Inny znowu, *Rühlmann*, który za cel wychowania społecznego uważa „myślenie polityczne“ (politisches Denken) wywodzi, że „przesłanką konieczną są polityczne wiadomości a ich skutkiem być musi chcenie polityczne (polit. Wollen).“ Inni godzą obydwa kierunki, żądając równocześnie nauczania społecznego i wychowania przez czyn i ciągłe przyzwyczanie do cnót społecznych. I tak określa cel wychowania społecznego np. *Bauerschmidt*, autor doskonałej czytanki społecznej, słowami: „Chodzi o wyposażenie młodzieży

w społeczną *wiedzę*, o nadanie jej *woli* odpowiedniego kierunku oraz o pobudzenie i zaostrzenie jej społecznego *sumienia*."

Jeżeli porównamy wszystkie te teorje ze sobą, widzimy, że nie uwzględniają one albo wcale albo tylko nieznacznie indywidualności wychowanka, podporządkowując go w zupełności pod ideą społeczeństwa zorganizowanego w państwie. Niebezpieczeństwo to spostrzegł np. Foerster, który jako Szwajcar nie chce krępować zupełnie swobody rozwoju indywidualnego, dla tego dodaje, że jednostka może i powinna dbać o rozwój własnej indywidualności i indywidualnych zdolności, a tym samym pośrednio służyć społeczeństwu, chodzi jednak o to, aby „własne swoje interesy i przekonania względnie przekonania swego ciaśniejszego koła życiowego zastępowała w ten sposób, by przez to wyższa państwowa jedność i porządek się nie rozluźniały lecz pogłębiały i wzmacniały." Do tego zdania przyłącza się również i Kerschensteiner—przynajmniej teoretycznie.

Wiadomo przecież, że sprzeczność, zachodząca między wychowaniem społecznym a indywidualnym, jest bardzo dawna. Były bowiem okresy, w których przeważała jedna lub druga. Zawsze jednak jednostronnie i to stanowiło ich słabą stronę oraz niebezpieczeństwo, jakie grozi obecnemu, wyłaniającemu się prądowi. Z jednej strony chodzi o to, aby przyszłe wychowanie nie tylko nie ukrócało praw indywidualności, lecz owszem ułatwiało swobodny i wszechstronny jej rozwój, z drugiej strony musi dbać o to, aby pielęgnowanie jej nie zmieniło się w jednostronny szkodliwy subjektywizm, któremu hołdują równie chętnie największe marności jak najwięksi gienjusze. Poza tym jednak trzeba w ten sposób oddziaływać na rozwój duchowy jednostki, aby nie zasklepiała się

w sobie i w ciasnym kółku swoich własnych potrzeb i interesów, lecz stała się pożytecznym członkiem danego społeczeństwa, nie wpadając w przeciętność i powszedniość czyli przyziemność. Wynika stąd, że przyszłe wychowanie musi być syntezą kierunku indywidualnego i społecznego, a stać się to może wtedy tylko, gdy opierać się będzie na absolutnych wartościach etycznych“ (Budde), które nie zależą od chwilowych nastrojów i poglądów politycznych.

Aby jednak wychowanie mogło dojść do takiej syntezy, musi obejmować możliwie najszersze i najidealniejsze horyzonty a nie służyć jakimś teorjom lub prądom przejściowym. Wychowanie takie nie może być tylko „staatsbürgerlich“ w ścisłym tego słowa znaczeniu, jak je pojmuje przeważna ilość pedagogów niemieckich, lecz musi być ogólno społeczne, jak je pojmuje np. Natorp i jak ja je pojmuję. I oto jest drugi brak wspomnianych teorji. Dlatego pojęcie „staatsbürgerlich“ nie utożsamia się zupełnie z moim pojęciem „społeczne,“ aczkolwiek jest w nim zupełnie zawarte. Według głębokiej zasady etycznej, jaką jest kategoryczny imperatyw Kanta, powinien człowiek w ten sposób postępować, aby zasady jego postępowania mogły się stać prawem obowiązującym wszystkich, t. zw. całą ludzkość. W tym znaczeniu wychowanie społeczne ma zdążać do wychowania człowieka najdoskonałego pod względem etycznym. Etyka bowiem jest najwyższym i najlepszym określeniem stosunku człowieka do siebie samego i do wszechświata. W tym pojęciu zawarte jest to wszystko, co znajdujemy w określeniach różnych pedagogów a więc: dobry obywatel i syn swej ojczyzny, wierny poddany, dobry syn rodziny a nadto dobry — człowiek w najogólniejszym tego słowa znaczeniu, który nil humani a se aliemun putat. Bezwzględna miłość dobra, cnoty

i piękna—oto treść pojęcia „wychowanie społeczne.“ Tym samym nie hołduje się wcale jakiemuś przestarzałemu kosmopolityzmowi albo tym mniej jakiemuś ideałowi polityczno-partyjnemu. Miłość do ludzkości zawiera w sobie miłość do ojczyzny, swego narodu i społeczeństwa, chroniąc od jednostronnego szowinizmu i przeceniania siebie i innych. Zapewne, że twierdzenie Kerschensteinera „Droga do obywatela światowego wiedzie wyłącznie przez obywatela państwa,“ jest prawdziwe, albowiem żyjemy i rozwijamy się w danym państwie, wśród danych warunków i wśród danego społeczeństwa. To też te obowiązki są przedewszystkim ważne i na nie kładzie się największy nacisk, z czego jednak nie powinno wynikać lekceważenie owego wyższego ideału „kochaj bliźniego jak siebie samego,“ w którym duch ludzki przed tylu wiekami zawarł wszechmądrość i wszechzasadę etyki społecznej.

(D. n.)

Dr. M. Bienenstock.

Stryj.

Kultura umysłowa i etyczna w nauczaniu młodzieży naszej

na podstawie podręczników szkolnych i spostrzeżeń

przez

B. Sławomirskiego.

„Zdrowych to organizmów jest cechą,
że łakną prawdy.“

Ks. Kalinka.

Dążenie do prawdy, pożądanie jej i szukanie tkwi w duszy każdego człowieka. Im na wyższy stopień kultury człowiek się wznosi, tym prawda większą dla niego posiada wartość, staje się dlań warunkiem, koniecznością jego życia. Prawda jest tedy *ideałem wszechludzkim*, probierzem kultury jednostki, społeczeństwa czy narodu. Drogę do niej wskazuje *wychowanie i nauka;* dla tego głównym i najważniejszym zadaniem każdej szkoły powinna być prawda, *prawda jak najczystsza.*

Czy nasza szkoła średnia spełnia to zadanie?

Żeby na pytanie to odpowiedzieć, trzeba przedewszystkim zaznajomić się z podręcznikami, obowiązującemi w szkołach naszych, trzeba poznać ich zasady, tendencje i sposób przedstawienia rzeczy.

Szczególnie wdzięcznego materjału do badań pod tym względem dostarczają książki do nauki religji i historji. Między pierwszemi a drugiemi zachodzą

niejednokrotnie poważne różnice w pojmowaniu prawdy historycznej, chociaż różnic takich nie brak także nawet między samemi podręcznikami do nauki historji.

Zacznijmy od podręczników do nauki religji, używanych częścią w szkołach ludowych i wydziałowych, częścią w szkołach średnich w zaborze austryjackim. Błędy i niewłaściwości w tych podręcznikach można podzielić na trzy kategorje.

1. Do pierwszej należą tezy o charakterze dogmatycznym, które jednak pod naporem zdobyczy naukowych już dawno utraciły swoją wartość i nietykalność, mimo to jednak ciągle jeszcze pokutują w książkach szkolnych, wywołując niepotrzebny zamęt w umysłach młodzieży i dyskredytując naukę religji wobec innych przedmiotów.

2. Druga kategorja obejmuje t. zw. fałsze historyczne, popełniane świadomie i celowo w podręcznikach do nauki historji głównie kościelnej.

3. Do trzeciej wreszcie kategorji należą błędy, pochodzące z nieświadomości, przeoczenia, pomyłek autora i t. d.

Ponieważ te ostatnie zdarzać się mogą nawet w najlepszych podręcznikach, przeto je tutaj pomijam, a zajmę się wyłącznie dwiema pierwszemi kategorjami.

* *
*

W szkołach ludowych, a następnie w I-ej klasie szkół średnich wpaja się w młodzież następujące przekonanie o kościele: *„Papieża i biskupów*, w jedności z nim żyjących, nazywamy *Kościołem nauczającym* dla

odróżnienia od reszty wiernych, którzy nazywają się Kościołem słuchającym.“

„Biskupom w wykonywaniu ich urzędu pomagają kapłani, czyli księża, którzy są podwładnemi biskupów.“

Dalej następuje: „Upomnienie. Zachowaj w sercu głęboką cześć i uległość dla papieża czyli Ojca świętego i dla biskupów i kapłanów, w jedności z nim żyjących.“ [1]) i t. d.

O nieomylności zaś kościoła tak naucza katechizm: „Dar nieomylności posiada: 1. papież i biskupi, którzy z nim w jedności żyją; 2) także sam papież, kiedy jako najwyższy nauczyciel i pasterz wydaje dla całego Kościoła orzeczenia w nauce wiary i obyczajów.“ [2]) A dalej autor katechizmu upomina: „czcij Ojca świętego i biskupów katolickich, a tak w życiu prywatnym jak i publicznym rządź się tylko *zasadami Kościoła*, bo tylko wtedy będziesz *prawdziwym katolikiem.*“ [3])

Już dla tych samych tez, wszczepianych w młodzież zarówno w szkołach ludowych jak i średnich, autorowie podręczników do nauki religji powinni się starać, aby nie zawierały one wiadomości sprzecznych z tym, co oddawna jest naukowo stwierdzonym. O ile zaś sprzeczności takie między kościołem a nauką istniały lub istnieją, należy je stosownie do wieku i poziomu intelektualnego, a zatym *na odpowiednim stopniu nauki szkolnej* uczniom wyjaśnić i wszelkie niepewności usunąć.

---

[1]) Średni katechizm religji katolickiej, zatwierdzony przez Episkopat austryjacki 9 kwietnia 1894 r. Kraków, 1908, str. 40—41; Wielki katechizm, Kraków 1910, str. 47.

[2]) Średni katechizm str. 44; Wielki katechizm str. 50—51.

[3]) Średni katechizm str. 46; Wielki katechizm str. 53.

Tymczasem pod tym względem nasze książki szkolne pozostawiają bardzo wiele do życzenia. Co innego głoszą podręczniki do nauki religji, a co innego do nauki historji i nauk przyrodniczych. Wytwarza się w ten sposób *dwoistość w nauczaniu* zbyt widoczna i wyraźna, aby mogła ujść uwagi uczniów. Następstwem zaś tego stanu rzeczy muszą być również niepożądane skutki pod względem wychowania. Aby uniknąć tej dwoistości i dostosować się do treści książek, używanych przy nauce religji, niektóre podręczniki świeckie nie cofają się nawet przed fałszami historycznemi. Jednakże sposób ten, sam przez się zły i karygodny, sytuację jeszcze bardziej gmatwa i pogarsza.

Weźmy najpierw do ręki „Historję biblijną" ks. *Dąbrowskiego*, zatwierdzoną przez konsystorz metropolitalny lwowski i przez arcybiskupa obrządku łacińskiego.

„Historja biblijna Starego Zakonu—czytamy w tej książce—dzieli się na trzy główne okresy:

„*Okres pierwszy obejmuje* objawienie pierwotne, czyli *czas od stworzenia Adama* aż do powołania Abrahama, *t. j. od roku 4225* do 2142 przed Chrystusem. Okres drugi obejmuje objawienie patryarchalne, czyli czas od Abrahama aż do Mojżesza, t. j. od roku 2142 do 1577. Okres trzeci obejmuje objawienie mojżeszowe, czyli czas od Mojżesza aż do Narodzenia Chrystusa Pana, t. j. od 1577 do 1." [1])

Na stronicy 13. czytamy: „§ 10. *Potop* (około r. *2560* przed Chr.)." A dalej na str. 15: „*Noe żył po potopie jeszcze 352 lat i umarł mając lat 950.*" [2]) *Noe zatym umarł w r. 2208* przed Chr.

---

[1]) Ks. T. Dąbrowski, Historja biblijna dla szkół średnich, wydziałowych i seminarjów nauczycielskich. Stary Zakon, wyd. 5. Lwów 1906, str. 5—6.

[2]) Ks. Dąbrowski, tamże.

Widzimy tutaj szczegółową datę stworzenia Adama (4225), potopu (2560) i śmierci Noego (2208). Te daty musimy sobie zapamiętać, aby się przekonać, jak też świat wyglądał wówczas według tego, co podaje nauka historji powszechnej.

Że potop nastąpił *w czasach historycznych* (około r. 2560 przed Chr.), o tym nie wątpi ks. Dąbrowski i takie podaje uczniom dowody: „Ślady potopu wykazuje ziemia po dzień dzisiejszy. Takiemi są: *ogromne warstwy piasku morskiego i muszli, znajdujących się na wierzchołkach gór; ogromne skały granitowe, przez wody ze Skandynawji oderwane i zatoczone do północnych Niemiec;* wielka ilość szczątków zwierząt lądowych i przedpotopowych, leżących w ziemi razem z piaskiem i tworami morskiemi.“ [1])

Potop, którego tak dokładną datę podaje nam „Historja biblijna“ ks. Dąbrowskiego, zniszczył raj. „Gdzie raj leżał—pisze autor — trudno dziś dokładnie oznaczyć, bo potop zmienił powierzchnię ziemi. Wedle świadectwa Pisma św. położony był między rzekami Eufratem i Tygrysem.“ [2]) Zobaczymy w historji, jak wyglądał kraj między Eufratem i Tygrysem przed r. 2560 (przed potopem) i przekonamy się, czy w istocie nie posiadamy zabytków z tego czasu.

Tymczasem posłuchajmy jeszcze, co mówi „Historja biblijna“ o siedmiu dniach tygodnia! „I dokonał Bóg w dzień siódmy dzieła i odpoczął (t. j. przestał stwarzać). I błogosławił dniowi siódmemu *i poświęcił go.*“ A w uwadze czytamy: „Skończywszy świat stwarzać, utrzymuje go Bóg i rządzi nim. Poświęcił zaś dzień siódmy na to, aby człowiek *napracowawszy*

---

[1]) Ks. Dąbrowski, tamże, uwaga, str. 14—15.

[2]) Ks. Dąbrowski, tamże, str. 9, uwaga 2.

się przez dni sześć odpoczął dnia siódmego i poświęcił go służbie Bożej." [1]) Co do długości dni stworzenia ks. Dąbrowski podaje takie wiadomości: „Dzień zwyczajny nie może istnieć bez światła słonecznego. Owóż jeśli słońce, jak powiada nam Mojżesz, świecić zaczęło dopiero dnia czwartego, trzy pierwsze dni, jako nie mające światła słonecznego, nie mogły być dniami zwyczajnemi. Trudno zaś przypuścić, że 4, 5 i 6 dzień był krótszy lub dłuższy od trzech dni pierwszych, bo Mojżesz nie czyni żadnej między niemi różnicy. Każdy z tych sześciu dni był przeto okresem długości nam nieznanej." [2])

Długość dnia przed 6000 lat dobrze znana jest astronomom, była ona taka sama, jak i dzisiaj, a przytym wszystkie dnie posiadały światło słoneczne. Ale mniejsza o to, dla ucznia najważniejszą rzeczą jest fakt, że nasz *siedmiodniowy tydzień pochodzi od sześciu dni stworzenia* (uporządkowania świata) *i siódmego dnia, w którym Bóg odpoczął* (stąd niedziela). Niebawem dowiemy się, że podręczniki do nauki historji głoszą co innego.

Ks. Dąbrowski podaje powyższe wiadomości na podstawie Pisma św. i Tradycji.

„Historja biblijna Starego Zakonu—pisze autor—czerpie treść swą z dwuch wiary najgodniejszych źródeł. Pierwszym źródłem jest: Pismo święte, czyli zbiór ksiąg, które za natchnieniem Ducha Świętego napisali mężowie święci przed narodzeniem Chrystusa Pana." [3])

„Drugim źródłem Historji biblijnej jest *Tradycja,* czyli Podanie ustne. Ponieważ Pismo św. nie wszyst-

---

[1]) Ks. T. Dąbrowski, tamże str. 9. uwaga 1.

[2]) Ks. Dąbrowski, tamże str. 8, uwaga.

[3]) Ks. Dąbrowski, tamże, str. 4.

ko zawiera, co Bóg objawił i w niektórych miejscach niedość jest jasne, przeto Podanie ustne czyli opowiadanie, przechodzące z pokolenia na pokolenie braki uzupełnia, a miejsca niejasne wykłada. Podanie ustne, całe i niezmienione, przechowuje Kościół rzymsko-katolicki.“ [1])

Pomimo tak pewnych źródeł i pomimo, że źródła te wyjaśnia nieomylny kościół, daty stworzenia Adama i potopu, ze względu na dawno już stwierdzone fakty historyczne, budzą obecnie pewne wątpliwości nawet pośród niektórych duchownych katolickich. Przekonujemy się o tym z podręcznika ks. Dr. Szydelskiego p. t.: „Dzieje biblijne starego Zakonu.“ Otóż autor tej książki, zatwierdzonej także przez konsystorz i arcybiskupa, a używanej w niektórych naukowych zakładach średnich zamiast podręcznika ks. Dąbrowskiego, datę stworzenia świata odrzuca, a o dacie potopu nie wspomina. Atoli ciekawą jest rzeczą, w jaki sposób autor tłumaczy młodzieży nieomylność kościoła wobec faktu, że kościół ten czyli duchowieństwo albo inaczej teologowie oznaczyli dawniej istnienie świata przed Chr. na 4000 lat i na tę pamiątkę ustanowili 4 niedziele adwentu.

„Do dziejów biblijnych—czytamy w książce ks. Szydelskiego—głównym źródłem jest Biblja czyli pismo św. *Biblja została napisana za natchnieniem Bożym*, to znaczy: *Pan Bóg wybrał sobie mężów, którym wskazał, co mają pisać, a nadto czuwał nad niemi, aby w pisaniu nie popełnili żadnego błędu.* Pismo święto jest przeto nieomylnym słowem Bożym, trudno jednak niekiedy je zrozumieć. Uczeni też katoliccy różnią się między sobą, gdy objaśniają niektóre słowa i ustępy Biblji,

---

[1]) Tamże, str. 5.

ale *wszyscy stosują się do orzeczeń Kościoła, bo Kościół jest najwyższym i nieomylnym tłumaczem Pisma św-"* [1])

Jakże więc wobec tego ks. Szydelski objaśnia czas stworzenia Adama. „Biblja nigdzie *nie podaje wyraźnie*—pisze on w swym podręczniku — ile lat upłynęło od stworzenia pierwszych ludzi do narodzenia Zbawiciela, a uczeni czas ten obliczają rozmaicie."

Ale wiemy już przecież, że wszyscy uczeni stosują się do orzeczeń kościoła, który „jest najwyższym i nieomylnym tłumaczem Pisma św." Kościół zaś orzekł, że czas ten wynosi około 4000 lat, w tę prawdę kazał wiernym wierzyć i na pamiątkę 4000 lat ustanowił 4 niedziele adwentu. Orzeczenie to jednak okazało się mylnym. Jakże więc ks. Szydelski tłumaczy tę pomyłkę kościoła? „*Dawniej liczono około 4000 lat*—pisze krótko—*i na pamiątkę 4000 lat ustanowiono cztery niedziele adwentu.*" [2])

Co to znaczy „*dawniej liczono?*" Kto liczył? Rzecz jasna, papież z biskupami i kapłanami czyli *kościół nieomylny*. Kto ustanowił na pamiątkę 4000 lat *cztery niedziele adwentu?* — Naturalnie, papież z biskupami jako „*najwyższy i nieomylny* tłumacz Pisma św." Dlaczego ks. Szydelski wyraźnie tego nie napisał? Widocznie sądził, że przez użycie formy nieosobowej nie zwróci uwagi uczniów na tę *sprzeczność*, jaka zachodzi między *nieomylnością Kościoła a rzekomemi 4000 lat*, oddzielającemi stworzenie świata i pierwszych ludzi od narodzenia Chrystusa. Autor uniknął wprawdzie niedorzeczności z datą stworzenia Adama, jaką podaje książka ks. Dąbrowskiego, ale, pisząc o nie-

---

[1]) Ks. Szydelski, Dzieje biblijne Starego Zakonu, Lwów 1908, str. 2.

[2]) Ks. Szydelski, tamże str. 12.

omylności kościoła w rzeczach wiary, równocześnie nie wie, co i jak sobie począć z faktami, które nieomylności tej zaprzeczają.

Co do siedmiodniowego tygodnia ks. Szydelski mówi to samo, co ks. Dąbrowski. „I odpoczął Bóg w dzień siódmy od wszelkiego dzieła, które sprawił. I błogosławił dniowi siódmemu i poświęcił go.“ Uwaga. „P. Bóg siódmego dnia spoczął i poświęcił go. Jest w tym upomnienie dla ludzi, by czci P. Boga poświęcili jeden dzień w tygodniu i w tym celu wstrzymali się od pracy ciężkiej.“ [1])

Innemi słowy, liczba dni stworzenia świata ma nam wyjaśniać, skąd się wzięło 7 dni w tygodniu.

Zaglądnijmy teraz do książek, przepisanych do nauki *historji w klasach niższych* (na niższym stopniu nauki) i porównajmy ich wiadomości z wiadomościami historji biblijnych, o których wyżej była mowa!

Wiadomo, że ogniskami cywilizacji Wschodu, która oddziałała na cywilizację naszą, był Egipt i Chaldeja czyli Babilonja. O dawności cywilizacji egipskiej *Semkowicz* taką podaje wiadomość: „Założycielem państwa egipskiego był według podania król *Menes* (*około 3200* przed Chr.)“ „Następcy jego wznosili olbrzymie piramidy, aby przekazać potomności pamięć o sobie.“ [2]) A zatym piramidy, które do dnia dzisiejszego wznoszą się w Egipcie, pochodzą z 3000 lat mniej więcej przed Chr.

O Babilonji zaś pisze: „Roczniki, przekazane potomności pismem klinowym, dowodzą, że państwo Babilońskie powstało z połączenia kilku drobnych pań-

---

[1]) Ks. Szydelski, tamże, str. 11.

[2]) A. Semkowicz. Opowiadanie z dziejów powszechnych. Część I, wyd. 3. Lwów 1907, str. 9.

stewek, założonych przez plemiona arabskie koczownicze." „Zjednoczenia tych drobnych państw dokonał król chaldejski *Sargon (około r. 2800* przed Chr.), który zbudował Babilon, stolicę zjednoczonego państwa. Pierwszym władcą, który używał tytułu króla był *Hammurabi (około 2200* przed Chr." [1])

Podobne wiadomości uczeń czerpie także z podręcznika dra K. *Krotoskiego*: „Założycielem państwa egipskiego miał być *Menes, żyjący około r. 3200.* „Najgłośniejszym z jego następców byli *około r. 3000* Chufu, Chafra i Menkera, którzy wybudowali sobie najwyższe piramidy w pobliżu Memfis, na lewym brzegu Nilu. Czasy tych potężnych faraonów memfickich zwane są państwem starożytnym, które się rychło rozprzęgło. Zjednoczyli je dopiero władcy dolnego Egiptu, panujący w Tebach. Najgłośniejszym z nich był *Amenemhat III (około r. 2200).*" [2])

O Babilonji czytamy: „Już *około r. 3500* przed n. Chr. *istniały w Chaldei znaczne miasta i państewka*, jak Ur, skąd pochodził Abraham, pra-ojciec ludu izraelskiego." Najzasłużeńszym z władców Babilonu był, „*żyjący około r. 2200, Hammurabi*, pierwszy znany prawodawca." Około r. 2000 Babilon stał się stolicą państwa starobabilońskiego, głównym ogniskiem handlu i przemysłu na Wschodzie. W Babilonie nie tylko nabywano wonnych maści i różnorodnych tkanin, ale cała Azja zachodnia i Europa przyjęły stamtąd miary i wagi. Od Babilończyków także pochodzi rachuba czasu według obiegu księżyca, podział roku na 12 miesięcy, *nazwy dni tygodnia od 7 planet* i podział dnia na 24 godzin." [3])

---

[1]) Semkowicz, tamże str. 17.

[2]) K. Krotoski. Historja powszechna, tom I. Kraków 1908 str. 5.

[3]) Krotoski, tamże str. 9.

Ucznia, który czerpie wiadomości biblijne z książki ks. Dąbrowskiego, a historyczne z książki Semkowicza lub Krotoskiego, zastanawia rzecz jedna, a mianowicie, dla czego w książkach tych ostatnich, omawiających czasy przed r. 2560 przed Chr., t. j. przed datą potopu, i wypadki dziejowe po tym roku, nigdzie niema wzmianki o samym potopie. Wszak rok potopu przypadałby na czasy rozprzężenia starożytnego państwa egipskiego i przekształcenia się jego w państwo średniowieczne. Dla czego autorowie, aczkolwiek katolicy, nie kierują się temi wiadomościami, jakie podaje „Historja biblijna“ ks. Dąbrowskiego, zatwierdzona przez konsystorz i arcybiskupa?

Oprócz wymienionych dwuch podręczników do nauki historji starożytnej w klasach niższych, mamy jeszcze trzeci podręcznik, który stara się bodaj częściowo dostosować do osnowy biblji ks. Dąbrowskiego. Jest to książka Mieczysława *Zaleskiego*, napisana wprawdzie dla szkół wydziałowych, ale przed kilku laty polecona także do użytku w szkołach średnich. W książce tej autor tak pisze o Babilonji: „Do kraju tak urodzajnego już w najdawniejszych czasach z różnych stron dążyli ludzie. Najpierw osiedli tu po potopie potomkowie Noego, a Biblja opowiada nam o budowie wieży Babel, przy której Pan Bóg, chcąc ludzi ukarać za ich próżność i pychę, pomieszał im języki i rozprószył ich na różne strony. Część jednak pozostała w Mezopotamji i założyła państwo Chaldejskie (czyli Babilońskie) ze stolicą Babilonem nad Eufratem.“ [1])

Zdaniem M. Zaleskiego dzieje człowieka i jego kultury przypadają na czasy po Noem, a zatem mniej więcej na 2200 lat przed Chr. (Noe według „Historji

[1]) M. Zaleski. Opowiadania z dziejów austryjackich i powszechnych, wyd. 2. Lwów 1907, str. 8.

biblijnej ks. Dąbrowskiego miał umrzeć około 2208 r. przed Chr.). Jest to dzisiaj może jedyny podręcznik do nauki historji, który co do tej kwestji w tak jaskrawej staje sprzeczności z wiadomościami historycznemi. Jeżeli autor pragnął w ten sposób przedstawić młodzieży zgodność historji z Pismem św. i utwierdzić ją w wierze o nieomylności Biblji i Kościoła, to przyznać trzeba, że w tej roli niedługo się utrzymał, gdyż kilka wierszy dalej odbiega od wiadomości biblijnych i tak pisze o Babilończykach: „*Od nich pochodzi podział tygodnia na 7 dni*, roku na 12 miesięcy, dnia na 24 godzin, godziny na 60 minut, minuty na 60 sekund.“ [1])

Otóż tak z tego podręcznika, jako też z książek Semkowicza i Krotoskiego, młodzież dowiaduje się, że 7-dniowy tydzień pochodzi od Babilończyków, a mianowicie od 7 znanych im planet, kiedy natomiast katechizmy, książka ks. Dąbrowskiego i ks. Szydelskiego zapewniają równocześnie, że 7 dni tygodnia ustanowiono na pamiątkę 6 dni stworzenia świata i 7-go dnia, w którym Bóg odpoczął. Z książek do historji młodzież poznaje czas i zabytki z przed rzekomego potopu biblijnego około r. 2560, o samym zaś potopie w historji nic nie słyszy.

Chłopcy czują, że wtłacza się w ich umysł rzeczy dziwne, niezgodne i wzajemnie się wykluczające, ale za mało jeszcze posiadają zmysłu kombinacyjnego, aby zorjentować się w tych sprzecznościach. Chociaż jednak większość ich przyjmuje wiadomości mechanicznie, to przecież w każdej prawie klasie, znajdzie się pewna część uczniów, więcej myślących i bystrzejszych, którzy pragną dojść do jakiegoś ładu z temi sprzecznościami, a objawem tej chęci i myślenia są

---

[1]) M. Zaleski, tamże str 9.

takie pytania, jak te: Czy są jakie ślady potopu na piramidach? Dla czego ludzie nie schronili się do piramid lub do grobowców przed powodzią? Dla czego korab Noego zatrzymał się na górze Ararat (5156 m), a nie na wyższych górach jak np. Elbrus (5631 m) lub Ewerest (8840 m)? Dla czego nie powiedziano, że z pod wody wyłoniły się najpierw te wyższe szczyty, a potym dopiero Ararat? W Biblji bowiem ks. Dąbrowskiego uczniowie czytają: „Korab stanął miesiąca siódmego, 27-go dnia na górach Armeńskich (na górze Ararat). Lecz wody opadały aż do dziesiątego miesiąca, dziesiątego bowiem miesiąca, pierwszego dnia miesiąca, ukazały się wierzchy innych gór.“ [1])

Przy nauce gieografji, kiedy jest mowa o skałach narzutowych na nizinie polskiej i niemieckiej, uczeń samorzutnie objaśnia, że te „ogromne skały granitowe, przez wody ze Skandynawji oderwane i zatoczone do północnych Niemiec“ i Polski są „śladami potopu,“ który nastąpił około r. 2560 przed Chr. Ale chłopcu w III kl. gimnazjalnej wydaje się to już nieprawdopodobnym, żeby wody mogły oderwać ogromne skały i ze Skandynawji zatoczyć je w czasach historycznych do Niemiec i Polski. Dla tego zapytuje, w jaki sposób stać się to mogło, że skały te nie utonęły w morzu Bałtyckim, albo dla czego woda nie uniosła ich gdzieś dalej na południe, tylko zostawiła je na nizinie polskiej i niemieckiej? Kiedy mu się wyjaśnia, że te skały narzutowe, to moreny lodowcowe, naniesione w odległych czasach geologicznych, w okresie lodowym, chłopiec jest w niemałym kłopocie, komu ma właściwie wierzyć, czy ks. Dąbrowskiemu i ko-

---

[1]) Ks. Dąbrowski. Historja biblijna, Stary Zakon, wyd. 5. Lwów 1906. str. 14.

ściołowi, który za wiarę obiecuje mu zbawienie wieczne, czy też profesorowi.

Gdy się słyszy te i tym podobne pytania, to nie wiadomo, co więcej podziwiać, czy trafność i słuszność niektórych uwag ze strony uczniów, czy też naiwność autorów książek szkolnych, którzy podają wiadomości błędne bądź to w formie „nieomylności" jak w historjach biblijnych, bądź to w formie prawdy historycznej, jak to czyni książka M. Zaleskiego.

W miarę jak chłopiec się rozwija, naiwność zwolna znika, a wzrasta zmysł kombinacyjny. Między 14 a 16 rokiem życia kończy się okres chłopięcy, zaczyna wiek młodzieńczy. Znamieniem wieku tego jest przedewszystkim skłonność do krytykowania wszystkiego, co czyta, słyszy lub widzi. Im młodzieniec zdolniejszy i umysł posiada żywszy i bystrzejszy, tym objaw ten występuje silniej, spostrzeżenia są trafniejsze.

Równocześnie prawie z rozpoczęciem lat młodzieńczych uczeń dostaje się do klas wyższych, względnie przechodzi na wyższy stopień nauki. Wiadomości traktuje się tu w sposób więcej ścisły, naukowy, a ucznia zmusza się do myślenia i do łączenia ze sobą przyczyn i skutków.

I w tym właśnie czasie, na progu wieku młodzieńczego i zarazem wyższego stopnia nauki, jeszcze raz, ale już daleko plastyczniej i jaskrawiej stają przed jego oczyma wszystkie te sprzeczności i niejasności, z jakiemi nie mógł sobie dać rady w klasach niższych. W sprzeczności z wiadomościami z katechizmu i z dziejów biblijnych występują tutaj nie tylko wiadomości z historji powszechnej, lecz także z geologji.

Geologja prof. *Wiśniowskiego* tak charakteryzuje uczniom dyluwjum (zalew, potop): „Epoka dyluwjalna

nosi bowiem dosyć szczególne piętno w nowszych dziejach geologicznych ziemi, gdyż w tym właśnie czasie znaczna część Europy, Ameryki i t. d. pokryła się potężną skorupą lodową, podobnie jak dzisiaj Grenlandja. W Europie lodowce sunęły się z półwyspu Skandynawskiego i z Finlandji, a pokryły Niemcy i Polskę aż po góry Środkowo-niemieckie i Karpaty Galicji zachodniej. Cofając się potym kilka razy, czemu odpowiadają „międzylodowcowe" utwory dyluwjalne, zawsze zostawiały one po sobie potężne moreny denne i t. p. w postaci rozmaitych iłów, margli i piasków, z licznemi t. zw. „głazami narzutowemi albo „erratycznemi," „przybłędy" te znajdujemy dzisiaj rozrzucone po całej Polsce w postaci czerwonych granitów skandynawskich lub finlandzkich i innych skał obcego pochodzenia." [1])

Potop tedy i pochodzenie skał narzutowych w Niemczech i Polsce przedstawia się młodzieży zupełnie odmiennie w geologji niż w historji biblijnej. Nawet te „*ogromne warstwy piasku morskiego i muszli*, znajdujących się na wierzchołkach gór," które „Historja biblijna" ks. Dąbrowskiego" uważa za „ślady potopu" z r. około 2560, są według nauki geologji i geografji *następstwem ciągłych chociaż powolnych ruchów skorupy ziemskiej*, spowodowanych kurczeniem się jądra ziemi. Są to ruchy oscylacyjne. Kiedy bowiem jedne przestrzenie powoli zapadają się w głąb ziemi i pokrywają się masami wody, to inne znowu, będące dnem morskim, przez fałdowanie się i wypiętrzanie wynurzają się ponad powierzchnię wody i tworzą łańcuchy górskie. Stąd na wierzchołkach gór warstwy piasku morskiego i muszli.

---

[1]) T. Wiśniowski. Zasady mineralogji i geologji dla klas wyższych szkół średnich, wyd. 3. Lwów 1912, str. 140.

Nie tylko obraz potopu biblijnego różni się od potopu geologicznego, nie tylko dowody potopu biblijnego, przytoczone przez kościół (ks. Dąbrowskiego, konsystorz i arcybiskupa), inne posiadają w geologji wyjaśnienie, ale nawet co do czasu zasadnicza zachodzi różnica między potopem biblijnym a geologicznym. Potop biblijny trwa przez określoną liczbę miesięcy i miał nastąpić około r. 2560, a zatym w czasach historycznych, czasu zaś trwania epoki dyluwjalnej, ani też czasu, oddzielającego nas od ostatniego cofnięcia się lodów, nie podobna liczbą lat oznaczyć.

To samo geologja utrzymuje o dziejach ziemi i o dawności rodu ludzkiego. Według geologji uczeń widzi „*w dziejach ziemi całe miljony lat,*“ oraz dowiaduje się, że „*ślady człowieka znane są z dyluwjum niewątpliwie.*“ [1]) A zatym trudno obliczyć na lata dawność rodu ludzkiego. Może on istnieć tak dobrze dziesiątki, jak i setki tysięcy, a nawet lat miljony.

Uczeń słucha tego wszystkiego ze zdziwieniem; przypomina sobie, jak to w klasach niższych wypisywano na tablicy daty stworzenia świata i potopu, kazano mu się ich uczyć na pamięć, a jeśli mu pamięć nie dopisała, sądzono go surowo za to, że „nie uczy się religji.“

Zdumienie jego jest tym większe, że potwierdzenie wiadomości geologicznych znajduje w nauce historji powszechnej. Dzieje starożytnego Wschodu sięgają 5 tysiąca lat przed Chr., ale nigdzie w tym czasie nie słyszy na stopniu wyższym nauki ani o stworzeniu Adama, ani o raju, ani też o potopie. Z historji starożytnego Egiptu dowiaduje się, że już w r.

---

[1]) T. Wiśniowski, tamże str. 141. Podobnie w podręczniku Łomnickiego: „Mineralogja i Geologja,“ wyd. 6. Lwów, 1909, str. 175—181.

4241 przed Chr. (najdawniejsza pewna data historyczna) zaprowadzono w dolnym Egipcie rok o 365 dniach [1]); a zatym na 16 lat przed biblijnym stworzeniem Adama (4225) Egipcjanie posiadali już wyrobioną kulturę.

Dzieje zaś chaldejskie pouczają go, że tam, gdzie miał być raj i w tym właśnie czasie, kiedy według ks. Dąbrowskiego Pan Bóg miał stworzyć Adama, mieszkali Sumirowie i Akkadowie, którzy wynaleźli pismo klinowe i dali początek kulturze chaldejskiej. [2]) Zamiast więc pierwszych naszych rodziców młodzież zastaje w raju ludy, jak się zdaje, mongolskiego pochodzenia, które potym zniknęły powoli, zalane przez Semitów.

W podręczniku *W. Zakrzewskiego* czytamy o państwie babilońskim: „Jego „mądry król" Hammurabi (2194 — 2152) słynie dziś jako *twórca najdawniejszego kodeksu praw*, który odnaleziono przed kilku laty, a który jest *świadectwem wysokiej kultury etycznej*, *zmysłu prawniczego* i rozległych stosunków handlowych owej epoki. Dla tego *prawodawstwo to wpływem swym sięgnęło daleko poza granice państwa babilońskiego."* [3]) Otóż młodzież dowiaduje się, że prawodawstwo tego Hammurabiego, który według historji biblijnej byłby jeszcze *współczesny* Noemu († 2208) [4]), oddziałało na inne ludy poza państwem babilońskim, na Izraelitów i Fenicjan, o których autor mówi zaraz w następnym rozdziale.

Prof. W. Zakrzewski pisze dalej o Chaldejczy-

---

[1]) E. Meyer. Geschichte des Altertums. 2 Aufl. Stuttgart u. Berlin 1909, str. 53—54 i 102. Wiadomość tę podają także nowsze wydania podręczników niemieckich w Austrji.

[2]) W. Zakrzewski. Historja powszechna, tom I, wyd. 7. Kraków 1911, str. 14.

[3]) W. Zakrzewski, tamże str. 14.

[4]) Hammurabi objął rządy w r. 2194, czyli według Biblji byłoby to zaledwie w 14 lat po śmierci Noego.

kach, że „obserwowali pilnie gwiazdy, poznawali bieg planet i przypisywali im wpływ na losy ludzi i świata (astrologja); *liczba 7 była dla nich świętą (słońce, księżyc i 5 planet).*" Ich wiadomości astronomiczne i matematyczne były bardzo wysokie; czas liczyli według biegu księżyca (rok księżycowy) i *wedle 7-dniowych tygodni.* Posiadali wcześnie znaczną literaturę poetyczną; dotąd przechowały się ułamki *wielkiego poematu o potopie* i o zstąpieniu Isztary do piekieł". [1]) Autor nie miał odwagi dodać, że treść tego poematu jest *identyczna* z tym, co podaje o potopie Biblja. Inaczej postępują autorowie podręczników dla szkół austryjackich. Tam czytamy: „Am wichtigsten sind die aufgefundenen Bruchstücke epischer Gedichte, die Göttermythen und die *Entstehung der Welt behandeln;* darunter wurde am bekanntesten die Episode über die Sündflut, die bis auf Einzelheiten mit dem biblischen Berichte übereinstimmt." [2])

Te niedomówienia prof. W. Zakrzewskiego, jakkolwiek szkodzą jasności podręcznika, nie wykluczają przecież zrozumienia istoty rzeczy. Charakteryzując bowiem ludy semickie w Syrji, Izraelitów i Fenicjan, prof. W. Zakrzewski tak o nich pisze: „charakter trzeźwy i praktyczny, brak bujnej fantazji i polotu; *brak oryginalności w cywilizacji, którą przyswajano sobie od innych ludów.*" [3]) Dogodne położenie gieograficzne Syrji między Egiptem a Chaldeją z natury rzeczy ułatwiało tym ludom przyswajanie sobie zdobyczy duchowych

---

[1]) Zakrzewski, tamże str. 14—15.

[2]) A. Zeehe. Lehrbuch der Geschichte, 1. Teil, das Altertum, 6. Aufl. Laibach 1910, str. 15. Również w książce Rebhanna, która jest przeróbką podręcznika Zeehego i zastosowana dla szkół realnych.

[3]) W. Zakrzewski tamże, str. 19.

z obu ognisk cywilizacji Wschodu. Zdobycze te dostały się następnie przez nich do nas.

W tym wszystkim uderzają ucznia dwie rzeczy: 1) że niektóre wiadomości Biblji, które uważał za jej oryginalną własność są pochodzenia chaldejskiego; 2) że wiadomości te tłumaczone przez kościół są niezgodne z wynikami badań naukowych i błędne. Zarysowuje się więc przed oczyma jego głęboka przepaść między geologją i historją z jednej a pismem św. i kościołem z drugiej strony.

Natura ludzka próżni nie znosi; łaknie i szuka prawdy. Jest to przedewszystkim cechą wszystkich organizmów moralnie zdrowych i niezepsutych. To też uczeń szuka różnych sposobów, aby sobie sprzeczność wyjaśnić i tę przepaść, jaka oddziela wiadomości nauki religji od wiadomości innych przedmiotów wypełnić. Szuka najpierw wyjaśnienia w „dogmatyce ogólnej.“ Bierze więc do ręki podręcznik ks. *Siemiatyckiego*, ale zamiast wyjaśnienia znajduje w nim ustęp, traktujący o obojętności religijnej. „Taka obojętność—pisze autor—jest tym bardziej niezrozumiałą i karygodną, że ten sam człowiek, na rzeczy religijne takiej doniosłości obojętny, *bada, nieraz całe życie, przymioty jakiej drobnej rośliny, minerałów, robaczka, śledzi za faktem drobnym z historji greckiej lub rzymskiej, oddaje się studjom mitologji starożytnej*, a więc interesuje się rzeczami, *bez których znajomości miljony ludzi się obchodzi*, a nie troszczy się wcale o kościół katolicki, wśród którego żyje i z którego *prawdami*, obrzędami i t. d. na każdym kroku się spotyka.“ [1]) Obojętność religijną autor nazywa „największym nierozumem,“

---

[1]) Ks. Maciej Siemiatycki. Ogólna katolicka dogmatyka. Lwów 1906, str. 17.

„głupotą największą,“ „niegodziwą,“ [1]) „wielką zbrodnią, której się człowiek względem Boga dopuszcza;“ a dalej pisze, że człowiek taki „nie może mieć wymówki, ani usprawiedliwienia na sądzie Bożym, bo ta jego niewiadomość pochodzi z jego własnej winy.“ [2])

Uczeń nie chce być obojętnym na prawdy kościoła, interesuje się niemi, pragnie się z niemi zaznajomić i zrozumieć je, a zwłaszcza poznać przyczynę tych sprzeczności, jakie zachodzą między „prawdami“ kościoła a nauką innych przedmiotów. Ale autor „Dogmatyki,“ zamiast wyjaśnić sprzeczności, obrzuca wyrazami wcale niewyszukanemi wszystkich tych, którzy są obojętnemi dla spraw kościoła katolickiego, wszystkich, którzy okazują większe zamiłowanie do badań w zakresie *botaniki*, *mineralogji*, *zoologji*, *historji powszechnej lub filologji klasycznej* niż do prawd kościoła. A w końcu grozi sądem Bożym.

Tak pisze *profesor uniwersytetu*, a zatym człowiek, stojący na świeczniku wiedzy teologicznej... Jest to niezmiernie wygodny sposób przekonywania ludu bezmyślnego, ale uczniów szkoła uczy myśleć, oni też sami chcą myśleć i myślą.

Żeby nie mieć nic wspólnego z epitetami, przytoczonemi wyżej z książki ks. Siemiatyckiego, żeby nie potrzebować się wymawiać i usprawiedliwiać na sądzie Bożym ze swej niewiadomości „prawd“ kościelnych, a raczej *z chaosu wiadomości najsprzeczniejszych*, uczeń zwraca się najpierw do ks. katechety i prosi go o wyjaśnienie czasu stworzenia świata, kwestji pochodzenia 7 dni tygodnia, czasu potopu i stosunku cywilizacji chaldejskiej do Biblji.

---

[1]) Tamże, str. 16.

[2]) Tamże, str. 17.

Położenie ks. katechety nie jest do pozazdroszczenia, bo jakież może dać wyjaśnienie?

Jeśli da inne, niż głoszą podręczniki do nauki religji, w takim razie stanie w sprzeczności z kościołem (z konsystorzami i biskupami). Powtarza więc to, co zawierają książki szkolne, zatwierdzone przez władze duchowne, czyli innemi słowy daje wyjaśnienie, aby nic nie objaśnić. I tak np., mówiąc o czasie stworzenia świata, powiada, że dawniej teologowie przyjmowali około 4000 lat przed Chr. i kościół na tę pamiątkę ustanowił 4 niedziele adwentu. Uczeń, nie mogąc się doczekać wyjaśnienia właściwej rzeczy, o którą chodzi, t. j. wytłumaczenia sprzeczności między nauką religji a nauką geologji i historji powszechnej, powtarza jeszcze raz swą prośbę i zapytuje, jaki zachodzi stosunek między „*teologami*,“ którzy obliczyli istnienie świata przed Chr. na około 4000 lat, a kościołem, do którego orzeczeń jako „najwyższego i nieomylnego tłumacza Pisma św.“ obowiązani są w tym wypadku stosować się uczeni katolicy? Czy ci „*teologowie*“ *i kościół* (papież, biskupi i księża) nie są *pojęciami temi samemi?* Dla czego kościół, chociaż *nieomylny* tłumacz Biblji, *mylnie* oznaczył czas stworzenia świata, uznał to orzeczenie swoje za prawdę i uwiecznił ją przez ustanowienie 4 niedziel adwentu? Dla czego kościół, aczkolwiek *nieomylny*, *mylnie* tłumaczy pochodzenie 7 dni tygodnia, *mylnie* określa czas potopu i rzeczy, które Izraelici przejęli od Chaldejczyków, *mylnie* przypisuje wytworowi ich ducha i natchnieniu ich pisarzy?

Jeżeli ks. katecheta nie chce dopuścić, aby uczniowie wykazywali mu sprzeczności w dowodzeniu, to zazwyczaj kładzie kres dalszej dyskusji jednym wyrazem: „siadajcie.“ Ale wyraz ten bynajmniej nie rozwiązuje kwestji dla uczniów.

Młodzież nie daje za wygraną. Z temi samemi pytaniami zwraca się do prof. geologji, ale ten znowu odsyła ich do ks. katechety. A kiedy uczniowie zwracają mu uwagę, że krok ten okazał się bezskutecznym, profesor krótko i stanowczo wyrazem „siadajcie“ załatwia się ze wszystkiemi zagadnieniami.

Uczniowie udają się następnie do profesora historji. Powtarza się na nowo to samo, co z profesorem geologji, i z tym samym wynikiem, w którym wyraz „siadaj“ lub „siadajcie“ kończy całą sprawę.

Nie otrzymawszy zadowalającego wyjaśnienia, młodzież sama urabia sobie o tych sprzecznościach sąd samodzielny i objawia go nieraz w oryginalny sposób. Ks. katecheta zabrania czytania niektórych dzieł, przytoczonych w podręcznikach Zakrzewskiego na czele rozdziałów, a młodzież właśnie wtedy czyta je z największym zapałem. Ks. katecheta przestrzega, prosi i zaklina uczniów, aby nie czytali dzieła T. Wojciechowskiego p. t.: „Szkice historyczne XI wieku,“ a w odpowiedzi na to uczniowie kupują sobie książkę tę na własność i w pewnej klasie raz nie było prawie ucznia, któryby jej nie przeczytał.

Jest to niezaprzeczenie objaw utraty zaufania do nauki i nauczycieli religji. Na ten brak zaufania składają się nie tylko sprzeczności w podręcznikach szkolnych, nie tylko jawna niechęć czy obawa co do ich wyrównania, lecz także i to, że w traktowaniu uczniów *pod względem naukowym* nie rozróżnia się często, czy to są chłopcy dziesięcio,—jedenasto lub dwunastoletni, czy też młodzież umysłowo dojrzewająca lub dojrzała. Ten sam brak zaufania można nieraz zauważyć także co do nauki historji, zwłaszcza, jeśli podręczniki do tego przedmiotu zawierają wiadomości, które za daleko odbiegają od faktów rzeczywistych.

W ósmej klasie prosi mię uczeń na lekcji histo-

rji o wyjaśnienie, odkąd papież jest rzeczywiście nieomylny w rzeczach wiary? Kiedy zapytałem go, dlaczego tak żywo interesuje się tą kwestją, wskazał mi na sprzeczność następujących wiadomości. Prof. Zakrzewski pisze w ustępie o soborze trydenckim, że „faktycznie, chociaż jeszcze nie dogmatycznie, już sobór trydencki uznał *nieomylność papieża* w rzeczach wiary i dlatego oddał papieżowi całą interpretację uchwał soborowych.“ [1]) Tymczasem w kilkadziesiąt lat po soborze, a zatym po faktycznym uznaniu nieomylności papieża, Galileusz musi się bronić przed „Inkwizycją świętą“ przysięgą, że nie wierzy w obrót ziemi dokoła słońca, gdyż papież i biskupi uważali system Kopernikowski za herezję i zwolenników tego systemu ścigali karą śmierci jako heretyków.

Poradziłem uczniowi, aby udał się do ks. katechety lub do samego autora, do prof. W. Zakrzewskiego z prośbą o rozwiązanie tego zagadnienia. Postąpiłem więc tak, jak postępuje się zwykle w takich razach w naszym szkolnictwie średnim. Zauważyłem jednak przy tej sposobności rzecz ciekawą. Zadawszy mi pytanie, uczniowie oczekiwali ode mnie odpowiedzi z natężoną uwagą, a kiedy ją otrzymali, wybuchnęli głośnym śmiechem. Widocznie rada moja nie zgadzała się z ich sądem, jaki sobie już wyrobili o tego rodzaju sprzecznościach.

Dodać wypada, że W. Zakrzewski, mówiąc o faktycznej nieomylności papieża od soboru trydenckiego, nic nie wspomina o Galileuszu. Ksiądz zaś Gadowski w swej „Historji kościoła katolickiego“ postępuje wręcz przeciwnie. Omawiając sobór trydencki, żadnej

---

[1]) W. Zakrzewski. Historja powszechna, t. III. Kraków, 1899, str. 77; w wyd. IV 1908; str. 56.

nie czyni wzmianki o nieomylności papieskiej, a natomiast dziesięć kartek dalej zajmuje się sprawą Galileusza. Oba więc podręczniki, razem wzięte, przedstawiają tę sprzeczność, której, jak się zdaje, każdy z autorów starał się uniknąć.

Warto jednak posłuchać, jak ks. Gadowski tłumaczy uczniom klasy ósmej sprawę Galileusza i system Kopernika. „*Wielu teologów*—pisze ten duchowny sądziło mylnie, że jest to *hipoteza niedorzeczna i niezgodna z Pismem św*. Dla tego stawiono obrońcę Kopernika, Galileusza, (który był zresztą katolikiem wierzącym) przed trybunał inkwizycyjny i skazano go na areszt domowy, ale nie zadawano mu żadnych udręczeń († 1642). Szło tylko o to, by nie podawał za całkiem pewne tego, co jeszcze było nieudowodnioną hipotezą, a zwłaszcza, by nie uderzał stąd niepotrzebnie na Pismo święte.“ [1])

O przysiędze, którą Galileusz ratował się przed niechybnym wyrokiem śmierci ze strony trybunału inkwizycyjnego, naturalnie ks. Gadowski dyskretnie przemilcza. Jednakże nawet i to, co napisał, nasuwa pytanie każdemu uczniowi, dlaczego w piśmie św., które ma być bez błędu, znajduje się wiadomość z rzeczywistością niezgodna? Dla czego kościół, który jest nieomylnym tłumaczem pisma św., mylnie je tłumaczył, stanął w obronie błędu i ludzi, głoszących prawdę, karał surowo. Żeby uniknąć wyjaśnień, wyrazy: „nieomylny kościół“ autor zastąpił wyrazami: „wielu teologów.“ Zresztą mamy tu to samo tłumaczenie, któreśmy już poznali w książce ks. Szydelskiego.

---

[1]) Ks. Gadowski. Zarys hist. kość. kat., wyd. II. Kraków 1907, str. 186.

Z omówionych dotąd sprzeczności można się przekonać, że źródłem ich jest pojmowanie Biblji i Kościoła.

Pojmowanie Biblji Starego Zakonu, jako dzieła nieomylnego, pochodzi z pierwszych wieków średnich, z okresu patrystycznego, kiedy to przedstawicielami nauki byli wyłącznie duchowni. Na zdobycze wiedzy, na kulturę umysłową świata starożytnego jako na pogańską uczeni ci patrzyli z lekceważeniem i niechęcią, a za to jedyną przywiązywali uwagę do Biblji. Wyobrażali sobie, że zawiera ona wszystko, co tylko człowiekowi jest potrzebne. Wszelką naukę niezgodną z wiadomościami Biblji traktowano jako herezję. Około połowy VIII stulecia papież Zacharjasz, jeden z najuczeńszych mężów ówczesnych, uznaje naukę *o kulistości ziemi za przewrotną i niesłuszną* (perversa et iniqua), bo sprzeczną z Biblją, i orzeka, że krzewiciel jej, biskup salcburski Virgilius, powinien być pozbawiony sukni duchownej i z kościoła wykluczony. [1]) Uważano więc Biblję za słowo Boże, za dzieło bez błędu, nieomylne. Dziś, pomimo że czasy i poglądy znacznie się zmieniły, pisze się o Biblji to samo, co i dawniej, a mianowicie, że *„P. Bóg wybrał sobie mężów, którym wskazał, co mają pisać, a nadto czuwał nad nimi, aby w pisaniu nie popełnili żadnego błędu.“* [2]) A zatym Biblija jest „nieomylnym Słowem Bożym,“ bo napisana niejako pod dyktatem samego P. Boga. Tymczasem uczeni chrześcijańscy udowodnili, że niektóre wiadomości autorowie Biblji czerpali wprost *z literatury chaldejskiej,* niektóre zaś przedstawili mylnie.

---

[1]) Marinelli, w tłumaczeniu niemieckim L. Neumanna „Die Erdkunde bei den Kirchenvätern“. Lipsk 1884, str. 38—44.

[2]) Ks. Szydelski. Dzieje biblijne Starego Zakonu. Lwów, 1908, str. 2.

Tak samo rzecz się ma i z kościołem. Podręczniki do nauki religji przedstawiają kościół, t. j. papieża i biskupów z kapłanami jako nieomylnych w rzeczach wiary i obyczajów, a zatym jako istoty doskonałe przynajmniej w pewnym zakresie, bo posiadające własność czysto Boską. Historja zaś wykazuje faktami, że papieże mylili się, zaliczając do zakresu wiary rzeczy, które powinni byli pozostawić wyłącznie pracy i badaniom ducha ludzkiego, i że pod względem obyczajów dawali niejednokrotnie przykład jak najgorszy.

Niewątpliwie *sprzeczności i wady tego rodzaju w książkach szkolnych podkopują i niszczą w młodzieży prawdziwe uczucia religijne, zabijają w niej tę pobożność, płynącą z serca, jaką wyniosła z domu rodzicielskiego, uczą ją lekceważenia prawdy i przyzwyczajają do obłudy* i hipokryzji, do udawania, że wierzy w to, co w rzeczywistości uważa za błędne i niedorzeczne.

Niepedagogiczny ten i szkodliwy system nauczania przedstawi się nam jeszcze w daleko gorszym świetle, jeśli do błędnych wiadomości o charakterze dogmatycznym dodamy nadto fałsze historyczne.

(D. n.)

B. Sławomirski.

Kraków.

JANA ALEKSANDRA GORCZYNA

Nowy sposób arytmetyki

Z 1647 ROKU

podał

Jan Grabowski.

(Dokończenie).

W rozdziale piątym Gorczyn podaje zadania dotyczące handlu t. zw. na sztych, który określa w sposób następujący: „Na sztych handlować jest to towar przemienić, aby tak właśnie towarem wielką sumę wynosiło jako i za pieniądze.“ Autor ostrzega, że możliwe są tu dwa wypadki: albo towary sztychują po cenie rynkowej, albo do zamiany oblicza się ich wartość drożej, niż przy kupnie za gotówkę. Jako przykład do rozwiązania podaje zadanie następujące: „Miał jeden Moskwicin 2 soroki soboli, daje na sztukę przez banco po zł. 36, a kiedy na sztych chce za sztukę po $40\frac{1}{4}$ zł. Ormianin e contra ma szafran, daje lb [1]) po 20 zł. za gotowe i chce z nim na sobole sztychować, więc na 100 zł. miał 5 zarobku, jakoż ma lb. przedawać, abo taxować i wiele mu szafranu za te sobole powinien dać? F. powinien mu $137^1/_7$ za sobole lb. szafranu dać, każdy funt rachować po 23 zł. i $2\frac{1}{2}$ orta.“ Zadanie to rozwiązuje Gorczyn w sposób następujący:

Sob. zł.	zł. szt.	szaf. zł.	
36	$40^1/_4$	20	F. $22\frac{1}{2}$ zł.

Kiedy równo rachować będą

100 — 105 — $22^1/_2$ F. $23^5/_8$ zł.

---

[1]) lb=libra=funt.

Kiedy zaś podwyższą na sztych

Potym

Sob.	zł. szt.	Sob.	
1 —	$40\frac{1}{2}$ —	80	F. 3240 zł.
$23\frac{5}{8}$ —	1 lb. —	3240	F. $137\frac{1}{7}$ lb. szafr.“

Przytoczyłem tu rozwiązanie powyższe, gdyż rzuca ono pewne światło na sposób handlowania na sztych. Jak wynika z rozwiązania, podwyższenie ceny jednego towaru wywołuje proporcjonalny wzrost ceny drugiego, czyli, że stosunek cen pozostaje bez zmiany. Pięcioprocentowy zarobek wspomnianego w tekście Ormianina obliczony jest niezależnie od podwyższenia przy sztychowaniu.

Rozdział szósty: „Kiedy w sowarzystwie handlują“ jest wykładem sposobu rozwiązywania zadań na t. zw. w XVI regułą towarzystwa, czyli regułę spółki, jak ją nazywa Baraniecki. [1]) Wszystkie przytoczone w tym rozdziale zadania rozwiązane są za pomocą reguły trzech. Rozdział siódmy jest znów ustępem arytmetyki handlowej i nosi tytuł: „O wekslach, abo jako Łacinnicy zowią o Cambiach.“ Ponieważ wyrazu weksel Gorczyn używa w kilku odmiennych znaczeniach, przytaczam w całości podane przez niego określenia znaczeń tego słowa: „Iż nie zawsze dla niebezpieczeństwa w gotowiźnie pieniądze kupcy z sobą wozić mogą, wynaleźli dla tego Cambia, abo weksle, aby ten tylko kartę mając, Cambiatora swojego miasta, gdzie pieniądze odliczył, mógł takież pieniądze w cudzej ziemi mieć. Wiedz, iż jeśli według significacyi imienia uważamy, co jest weksel, nie znaczy nic innego,

[1]) Arytmetyka, kurs teoretyczny. Warszawa 1884, str. 351.

tylko przemienienie według Niemców. Jeśli zaś według miejsca, to znaczy tego kupca, który się tym tylko bawi, aby drugiemu, który także na Cambium abo Weksel w innym mieście daje, równo correspondował. Jeśli zaś względem swego esse, to weksel znaczy list ten, abo zeznanie Cambiatora tego, który wziął pieniądze, aby temu pokażycielowi oddano tak wiele, jako wiele na Cambium oddał. Jeśli zaś według czasu, to Cambium, abo weksel currente znaczy pomiar jakiś, który równa monety tak twego miasta, jako i tego, w którym pieniądze odbierać będziesz, co kupcy zowią curente alpari. Latinnicy zaś Aequatio i ten za fundament wszystkich wekslów mają, który iż ma swoje trudności, słuszna przeto niektóre punkta powiedzieć dla informacyi twojej.“ Wyraz więc weksel w terminologji kupieckiej polskiej XVII wieku oznaczał przekaz, lub akredytywę, bankiera, którego z łacińska zwano także cambiatorem, wreszcie kurs walut. Z dalszej treści rozdziału wnosić można, że najczęściej używano wyrazu weksel w ostatnim znaczeniu. W punkcie drugim Gorczyn powiada, „Wiedz iż ten weksel nie zawsze w jednym trybie bywa, bo raz będzie mniejszej, drugi raz większej ceny, to dla tego jako w której ziemi potrzeba wyciąga, abo moneta mniejsza, lubo podwyższona była, jako i u nas to często przytrafiało się, przetoż trzeba zawsze wiedzieć jak wielki jest weksel.“ Dalej autor podaje tablicę monet holenderskich, weneckich i tureckich i odpowiedni „weksel,“ z którego dowiadujemy się, że dukat wenecki, Ducat corrente = 75 gr., 50 Sztybrów holenderskich = talarowi = 90 gr. Gorczyn ostrzega, że kurs nie jest stały, że się często zmienia. Przytaczam poniżej kilka zadań charakterystycznych jako illustracja stosunków monetarnych panujących w ówczesnej Europie i deprecjacji pieniądza w Polsce.

„Polską monetę alpari wynajdują tak:

lir	gr.	Ducat de banco	
$7^1/_2$ —	90	$9^3/_{10}$	F. $111\frac{4}{5}$ gr.
lir	gr.	Cekin	
$7^1/_2$ —	90	$16^1/_2$	F. 198 gr.

Zarobi tedy każdy 18 gr. w Wenecyej na Cekinie, kiedy u nas biorą po 6 zł., ale ich teraz mało widać, bo Wenetowie nie chcą, aby na nich miano zarabiać“—dodaje Gorczyn.

„Item, kiedy taler twardy idzie u nas w Polszcze po 3 zł. a w Holandji po 50 sztybrów, pytam jeśli słuszna ona proporcya, nasz czerwony złoty przeciwko ich monecie, kiedy będzie w Polszcze po 6 zł., a w Holandyi 85 sztybrów? Postawiwszy w Regule dochodzę:

Stybr.	gr.	Stybr.	
50 —	90	85	F. $5\frac{1}{10}$ zł.

Iż na jednym Czerwonym złotym zarobi Holender w Polszcze 27 groszy. Także na Lewkowym Talerze, gdy u nas 80 gr., a u nich 40 sztybrów.

Stybr.	gr.	Stybr.	
50	90	40	F. 72

Zarobi 8 gr.

Także na kopowych talerach, gdy u nas 54 groszów, a u nich 28 sztybrów:

Stybr.	gr.	Stybr.	
50 —	90 —	28	F. $50\frac{2}{5}$ gr.

Zarobi $3^3/_5$ gr. a iż jeszcze mniejszej próby robią, zarobi tedy więcej.“

Temi zadaniami, które są jakby stwierdzeniem, że dalecy byliśmy od Wenetów i pozwalaliśmy na so-

bie zarabiać, zamyka Gorczyn ściśle arytmetyczną część podręcznika.

Na następnych kilku stronicach mieści się: „Appendix, o fortelach kunsztownych przez Arytmetykę,“ który poniżej przytaczam.

„Ponieważ Ci ten kunszt o pierścieniu bardzo w podziwieniu był, przeto rozumiałem cię też za jedną rzecz potrzebną w tym nie upośledzać abyś i ten wiedział, jako się przez Arytmetykę innych wiele sprawuje, a potym uważał, iż to jest rzecz wiadomemu bardzo łatwa.

I

Jako zgadnąć między kilka osób która persona i na którym palcu i na którym członku pierścień zakryła.

Niechaj na przykład będzie 6 osób, z których zakryje pierścień czwarta osoba i włoży go na mały palec, to jest piąty, na drugi członek: ty nie patrzając każ tej osobie, która ten pierścionek ma, swoją osobę, jako jest w rzędzie przez 2 multiplikować, potym do tego produktu 5 dodawać, tę summę multiplikować przez 5 znowu, do której summy niech przyda palec, na którym pierścionek będzie, którą to summę kazać mu znowu przez 10 multiplikować, do której summy niech przyda ten członek, na którym pierścionek. Uczyniwszy to niechaj ci summę wszystką powie, którą ty usłyszawszy subtrahuj od niej 250, a pokażeć personę, palce i członek, jako tu w przykładzie widzisz:

Czwartą personę przez 2 multiplikując uczyni

8
do tych 5 Add
13
5 Multip.
65
5 palec mały add.
70
10 multip.
700
2 członek dodawać
702
250 subtrahować
Resta 452

persona palec członek

„Fortel“ Gorczyna da się wyjaśnić w sposób następujący:

Oznaczmy przez x liczbę porządkową osoby, przez y — palca, przez z — członka. Wykonajmy działania w porządku wskazanym przez autora. Mnożąc x przez 2, mamy $2x$; dodając 5 otrzymujemy $2x+5$; mnożąc przez 5 i dodając y—$10x+25+y$; mnożąc przez 10 i dodając z, mamy $100+250+10y+z$, po odjęciu 250 — otrzymamy $100x+10y+z$, liczbę, złożoną z setek, dziesiątek i jedności. Liczba setek—odpowiada liczbie porządkowej „persony,“ cyfra dziesiątek ($y \leqslant 5$) — liczbie porządkowej palca, cyfra jedności ($z \leqslant 3$) — liczbie porządkowej członka.

Drugi „fortel kunsztowny“: „Jako zgadnąć wiele jest wierszów w której książce, abo na którejkolwiek karcie“ opisuje Gorczyn tak: „Będzie na karcie jednej kilkadziesiąt wierszów, które każ mu po trzy wiersze rachować i co zostanie jeżeli jedna, abo dwie, abo nic--niechaj ci powie. Jeżeli jedna napisz

sobie 70, jeżeli dwie—to dwa razy. Potym każ znowu po pięć rachować i co zostanie niechaj ci także powie, ty także wiele razy 21 napisz sobie. Niechajże trzeci raz rachuje po 7, także co zostanie niechaj Ci powie, a ty tak wiele razów napisz 15, które to summy adduj w jedno, a potym 105 tyle razów subtrahuj od tej summy, ile będziesz mógł, a coć zostanie mniej nad 105, to wiedz, iż liczba tych wierszów.“ Opis, podany przez Gorczyna, jest dość jasny, nie przytaczam więc z tego względu przykładu illustrującego sposób postępowania; pozwalam sobie natomiast podać wyjaśnienie „fortelu.“ [1]) Niech N oznacza liczbę wierszy, m i a′—niech będą liczby całkowite, czyniące zadość równaniu $N=3m+a'$; n i a″—również całkowite, czyniące zadość równaniu $N = 5n + a''$, wreszcie t i a‴ również całkowite, czyniące zadość równaniu $N=7t+a'''$. Pomnóżmy pierwsze z tych równań przez 70, drugie przez 21, trzecie przez 15—otrzymamy:

$$70\,N = 210\,m + 70\,a'$$
$$21\,N + 105\,n + 21\,a''$$
$$15\,N = 105\,t + 15\,a''$$

po dodaniu

$$105N+N=105\,(2m+n+t)+70a'+21'a''+15a'''$$

czyli $105\,(N—2m\text{-}n\text{-}t)+N=70a'+21a''+15a'''$,

oznaczając $N—2m\text{-}n\text{-}t$ przez q,

mamy $70a'+21''+15a'''=105q+N$.

Dwa następne „fortele:“ „powiedzieć komu, co czynił w który dzień“ i „jednemu zgadnąć wiele pomyślanych numerów“ są podobne w metodzie postępowania do pierwszego, podanego przez Gorczyna, a przytoczonego już wyżej. „Niechaj naprzód ten przez

---

[1]) Zawdzięczam je uprzejmości p. prof. Jana Dal-Trozzo, któremu na tym miejscu składam podziękowanie.

2 multiplikuje ten dzień, w którym co godnego uczynił, to jest, jeżeli Niedziela to jedną przez dwie, jeżeli poniedziałek to 2 przez 2, jeżeli wtorek to 3 jakoby trzeci dzień tygodnia przez 2, i także inne, do której summy niechaj 5 przyda, którą summę niechaj potym przez 5 multiplikuje, potym znowu też summę przez 10 multiplikować, to uczyniwszy, niechaj ci summę powie, od której ty na ustroniu odejmi przez subtrakcyą 250 i zaraz Ci pokaże pierwsza cyfra który dzień był, to jest będzieli pierwszy dzień tego dnia Niedziela, pokazeć ją liczba 1, jeżeli poniedziałek to przez 2, tak o innych rozumiej.“ [1])

Czwarty „fortel“—„Jednemu zgadnąć wiele pomyślanych numerów“ tak jest opisany: „Naprzód niechaj tę liczbę napisze sobie porządkiem ten, któremu będziesz gadał, z których niechaj pierwszą przez 2 multiplikuje; temu produktowi przydawszy 5, multiplikować go znowu przez 5, potym przydać tę liczbę drugiej posty, także 10 do tej summy, a te znowu przez 10 multiplikować, któremu produktowi przydać kazać z trzeciej sorty liczbę. Po tej addicyi multiplikować produkt kazać przez 10, a jeżeli będzie więcej sort tych liczb, to kazać przydać, a potym zawsze przez 10 multiplikować. Po której operacyi niechaj ci summę wszystkiego powie, a potym pamiętaj to, jeżeli tylko dwie poście liczb było, tylko też dwuch numerów zażywaj, to jest 35, jeżeli 3 to nullę do nich przydaj, aby było 350, jeżeli 4 posty, to jeszcze nullę przydaj, także rozumiej i o tym, jeśli ich będzie więcej. Któremi sub-

---

[1]) x—liczba porządkowa dnia w tygodniu. Mnożąc przez 2 i dodając 5 mamy $2x+5$, mnożąc przez 5—$10x+25$, mnożąc następnie przez 10, otrzymujemy $100x+250$, wreszcie po odjęciu 250 mamy $100x$. Ponieważ $x \leqslant 7$, więc $100x<1000$, czyli cyfra setek $= x$.

trahując od tej powiedzianej summy pokażeć jakie liczby pomyślał ten, komu gadasz.“

Opis ten, który o zbytnią jasność trudno pomówić, byłby całkiem niezrozumiały, gdyby nie dołączony przykład, rozwiązany błędnie, lecz pomimo to rozświetlający mroczność przepisu dla „gadającego.“ Z przytoczonych w przykładzie liczb pomyślanych (8, 6, 4, 2) dowiadujemy się, że liczby te mają być mniejsze od 10; następnie widać, że w rezultacie otrzymujemy liczbę czterocyfrową (8642), której cyframi są liczby pomyślane. Sposób postępowania da się tak przedstawić. Niech x, y, z, będą pomyślanemi liczbami. Mnożę pierwszą przez 2, dodaję 5, do otrzymanej summy dodaję 10 i drugą, liczbę pomyślaną y, otrzymam $10x + 35 + y$. Gdyby tylko „dwie poście“ pomyślano, należałoby, idąc za wskazówką Gorczyna, odjąć 35. Otrzymałbym wówczas dwucyfrową liczbę $10x + y$, której cyfra dziesiątek dawałaby pierwszą, cyfra jedności — drugą liczbę pomyślaną. Dalej, jak powiada Gorczyn, należy „przez 10 multiplikować“ i dodawszy trzecią liczbę, odjąć od summy 350. Mnożąc więc $10x+35+y$ przez 10 i dodając z, mamy $100x + 350 + 10y + z$, po odjęciu zaś 350, otrzymujemy $100x+10y+z$ i t. d.

Ostatni „fortel:“ „Trzeba powiedzieć, który z nich jako wiele z pieniędzy na stole wziął,“ jest opisany zupełnie jasno i nie zawiera interesującej treści arytmetycznej. „Pierwszy niech weźmie z tych pieniędzy ile mu się podoba, aby jednak równo wziął, żeby je mógł przez 4 zrównać. [1]) Drugi niechaj weźmie tyle razów po 7, ile ten pierwszy po 4 może w swojej summie mieć. Trzeciemu zaś rozkaż, aby tak wiele razów po 13 brał jako ten wtóry po 7. A że ten trzeci

[1]) Wielokrotną czterech.

musi mieć najwięcej, tedy każ mu, aby każdemu z nich tak wiele dał, jako który z nich wziął, także i wtoremu każ, aby pierwszemu i trzeciemu dał tak wiele, jako mają, także i pierwszemu, aby drugiemu i trzeciemu równo z swoich pieniędzy oddał, kiedy już wszyscy oddadzą sobie, niechajżeć jeden z nich da ósmą część swojej części, którą to część multiplikuj przez 4, a znajdziesz pierwszego kwotę wiele wziął, potym przez 8, a będziesz miał drugiego, także przez 13, którać summa pokaże i trzeciego, a jeżeli chcesz zgadnąć wiele wszyscy wzięli, summuj te quoty, a pokażeć summa."

„Appendix" z „fortelami" Gorczyn kończy temi słowy: „Więcej takich krotofilnych zabawek jeżeli pragniesz umieć znajdziesz in Theumaturgo Mathematico Caspari Ens, ja, iż nie tym umysłem zacząłem, przeto i dosyć tego rozumiałem." Na ostatniej stronicy książki czytamy: „Co niechaj będzie / na Cześć i Chwałę / Mądrości przedwiecznej / Tobie zaś na pożytek ku / wszystkiemu do / bremu."

*
* *

Rozwiodłem się nad treścią „Nowego Sposobu" Jana Aleksandra Gorczyna szerzej może, niżby tego wymagała konieczna potrzeba. Powodował mną w tym razie wzgląd na to, że cenny ten zabytek naszej literatury pedagogicznej nie był dotąd nigdy opisywany. Żebrawski [1]) podał opis bibljograficzny tego ciekawego dziełka, Trybulski [2]) wymienił je w spisie pod-

---

[1]) Żebrawski. Bibljografja i t. d. Str. 279. № 959.

[2]) Trybulski. „Arytmetyka" w Encyklop. Wychowawczej. T. I. str. 352.

ręczników arytmetycznych z XVII wieku, obaj jednak wyżej wymienieni badacze nie wejrzeli w treść książki, która dziś jest prawdziwą rzadkością bibljograficzną. O osobie autora „Nowego sposobu“ posiadamy wiadomości bjograficzne nader skąpe, w każdym razie zbyt mało wiemy o tym człowieku zasłużonym, zadziwiajacym wszechstronnością talentu, przedsiębierczością i ruchliwością przypominającym raczej ludzi Odrodzenia, niż sobie współczesnych. Encyklopedje podają o Gorczynie krótkie wzmianki. Dawna Orgelbranda poświęciła mu wprawdzie dłuższy artykuł, ale brak w nim wiadomości ścislejszych oprócz kilku dat, związanych z działalnością literacką, publicystyczną i artystyczną Gorczyna. Wielka Encyklopedja Illustrowana zna Gorczyna wyłącznie jako autora „Tabulatury,“ o innych jego pracach nie wspomniano w artykule. Szersza publiczność zna autora „Nowego Sposobu“ jako ojca dziennikarstwa polskiego, pierwszego redaktora i wydawcę „Merkurjusza Ordynaryjnego“; przypomniano jej Gorczyna z okazji 250 letniego jubileuszu prasy polskiej w 1912 r. [1]) O Gorczynie matematyku, czy może ściślej o rachmistrzu i pedagogu nie pisano u nas dotąd i ta strona jego działalności zapoznaną była całkowicie.

Osobistość Gorczyna, rachmistrza, nie zaś pedagoga zawodowego, wykładającego w szkołach publicznych, autora podręcznika arytmetycznego polskiego, tym większe wzbudzać musi zainteresowanie, że nasza literatura pedagogiczna, wręcz przeciwnie niż na Zachodzie, zasilana była przeważnie przez siły nauczycielskie, profesorów szkół publicznych lub uniwersytetu. Podczas gdy w Niemczech w XVI i XVII wie-

---

[1]) p. Tygodnik Illustrowany, art. Wikt. Gomulickiego.

ku autorami najbardziej rozpowszechnionych i za najlepsze uznanych podręczników arytmetycznych byli rachmistrze zawodowi, [1]) gdy nie inaczej dzieje się we Włoszech, Francji, Anglji — u nas jedynie Wojewódka w XVI w., Gorczyn i Schedel w XVII piszą dzieła arytmetyce praktycznej poświęcone, nie będąc zawodowemi nauczycielami w szkołach łacińskich [2]); piszą po polsku, dla samouków, lub jednostek, które chcąc się doskonalić w sztuce rachmistrzowskiej, czynić tego nie mogły dla nieznajomości języków obcych, głównie łaciny. Podręczniki, pisane przez trzech wymienionych autorów, mają jedną cechę wspólną, wyróżniającą je od innych, dla szkół publicznych przeznaczonych—zawierają one wykład arytmetyki praktycznej, zastosowanej do potrzeb kupców, brak im natomiast tych działów materjału arytmetycznego, które, choć stanowiły część składową ówczesnych wiadomości arytmetycznych, dla potrzeb praktycznych były nieprzydatne. Z uwagi, zamieszczonej przez Gorczyna na str. 168, widać wyraźnie, że nie chodziło mu zgoła o napisanie podręcznika, obejmującego całokształt ówczesnej wiedzy; cel swój określa on w ten sposób: „intentum moje jest nie absolutam Arithmeticam (wyłożyć), ale tylko dotknąć i sposób pokazać, abyś więcej ćzukał.“ Z tych słów jeszcze jedno wywnioskować można, a mianowicie, że Gorczyn uważał „Nowy Sposób“ jako wstęp, jako przygotowanie do poważniejszych studjów arytmetycznych.

Nie można więc porównywać treści „Nowego

---

[1]) p. Unger. Die Methodik d. praktischen Arithmetik in hist. Eutwickelung. Lipsk 1888, str. 111 i 136.

[2]) Pominąłem tu ks. Kłosa, którego stan duchowny każe przypuszczać, że zajmował, lub mógł zajmować stanowisko nauczyciela szkoły publicznej.

Sposobu“ z innemi podręcznikami, pochodzącemi z tegoż stulecia, pisanemi po łacinie i dla szkół publicznych przeznaczonemi. Zarówno „Arithmetica Integrorum“ Brożka [1]), jak i dzieło Stegmana [2]) przewyższają „Nowy Sposób“ pod względem naukowości traktowania materjału, ustępuje on również późniejszej arytmetyce Tońskiego, Tylkowskiego i Formankowicza [3]), od wszystkich wymienionych różni się znacznie, jako podręcznik rachmistrzowski. Najwłaściwiej więc będzie porównać dziełko Gorczyna z ostatnim poprzedzającym je podręcznikiem arytmetyki praktycznej „Algorytmem“ Bernarda Wojewódki. [4]) Obadwa podręczniki, „Nowy Sposób“ Gorczyna i „Algorytm“ Wojewódki, łączy wspólny cel, dla którego zostały napisane, zbliża je i upodobnia do siebie zakres treści. Obejmują one wykład czterech działań na liczbach całkowitych i ułamkowych, reguły trzech i innych reguł „rozmaitych, a bardzo potrzebnych“ jak powiada Wojewódka. Podobieństwo sięga głębiej; niektóre zadania „Nowego Sposobu“ są jakby powtórzeniem zadań podręcznika Wojewódki, co wskazywałoby, że Gorczyn mógł korzystać z „Algorytmu“ przy układaniu swego podręcznika.

Pomimo jednak wskazanych podobieństw, pomiędzy obydwoma podręcznikami zachodzą znaczne różnice, wynikające stąd, że „Algorytm Wojewódki jest typowym podręcznikiem arytmetyki praktycznej z XVI wieku, „Nowy Sposób“ Gorczyna natomiast nosi na

---

[1]) Tytuł i opis. Żebrawski, l. c. № 838. Rozbiór: Baraniecki: Arytmetyka, kurs teoretyczny. Warszawa 1884, str. XXXVIII.

[2]) p. Żebrowski, l. c. № 885. H. Merczyng. Rozpr. Ak. Um. T.

[3]) Treść wymienionych dziełek podaje Trybulski, l. c. Str. 362 i nast.

[4]) Rozbiór trzeci p. Pl. Dziwiński, Muzeum r. 1889.

sobie wyraźne piętno epoki, w której został napisany. Różnice dotyczą przedewszystkim metody znakowania liczb i wykonywania działań. „Algorytm,“ podobnie jak znaczna większość podręczników arytmetyki praktycznej z XVI, jest wykładem rachunku na linjach „Nowy Sposób“ jest podręcznikiem arytmetyki cyfrowej. Metoda linjowa, mająca licznych zwolenników u nas i na Zachodzie aż po koniec XVIII stulecia [1]), była wypierana w ciągu XVII stulecia ze szkół i praktyki rachmistrzowskiej przez metodę rachunku cyfrowego. „Nowy Sposób“ Gorczyna, najdawniejszy po polsku napisany podręcznik arytmetyki cyfrowej, jest dowodem, że w pierwszej połowie XVII w. rachunek cyfrowy rozpowszechnił się był śród kupców i rachmistrzów i wyparł z użycia metodą linjową.

Charakterystyczny jest fakt, że zarzucona w XVII w. przez rachmistrzów metoda rachunku krajowego bardzo długo utrzymała się w szkołach. Niektóre podręczniki, pochodzące z XVIII stulecia, przeznaczone do użytku szkolnego, posiadają rozdział osobny (zwykle na końcu książki umieszczany), poświęcony wykładowi numeracji i działań na linjach [2]). Domyślać się można, że na ten stosunek pełen względności do wypartej z użycia metody, wpływać mogły dwa czynniki. Jednym mógł być konserwatyzm szkolarski i neofobja, oraz obawa zboczenia z drogi, wskazanej przez autorytety, drugim, może bardziej decydującym, było zrozumienie wartości dydaktycznej metody rachunku linjowego,

---

[1]) Por. arytm. Marquarta z 1772 r. Wyd. w Wilnie. (Rozdz. XIII).

[2]) Oprócz wspomnianego już Marquarta (podręcznika dla szkół pijarskich), posiada rozdział o arytmetyce liczmańskiej wydany w r. 1733 w Wilnie podręcznik dla uczniów Akademji: p. t. Alpha Matheseos Arithmetica i t. d. (str. 184 i nast.).

zalecającej się, szczególniej przy nauczaniu początkowym, poglądowością i łatwością.

„Nowy Sposób“ różni się od „Algorytmu“ Wojewódki sposobem traktowania ułamków. Wojewódka, jak wszyscy zresztą autorowie podręczników arytmetycznych wydanych w Polsce lub po polsku pisanych w XVI stuleciu, umieszcza wykład ułamków po regule trzech i traktuje je jako rozszerzenie zakresu zastosowania tej reguły. Gorczyn przechodzi bezpośrednio od działań na liczbach całkowitych do działań na ułamkach, związując obadwa działy przytoczonym wyżej zadaniem, w którym przy dzieleniu wypada reszta, przedstawiona w kształcie ułamka. Wyodrębnienie ułamków w osobną część i umieszczenie jej bezpośrednio po liczbach całkowitych, niezależnie od reguły trzech, jest dowodem postępu, jaki się w rozwoju arytmetyki i traktowaniu materjału dokonał.

Wojewódka, zgodnie z duchem czasu, umieścił w „Algorytmie“ cały szereg reguł, których brak „Nowemu Sposobowi.“ Gorczyn pominął w podręczniku: regula aequalitatis [1]), regula ligar [2]), regula legis [3]), regula positionis [4]), regula augmenti [5]), regula residui [6]), regula fusti [7]) i regula pagamenti, odpowiadającą dzisiejszej regule łańcuchowej, uważając najwidoczniej, że w praktyce kupieckiej znajdują one małe

---

[1]) Niewiadoma określa się równaniem $(\alpha+\beta+\gamma+\ldots)\,x=a$.

[2]) $a\,(\alpha-\beta)=x\,(\gamma-\beta)$.

[3]) dwie niewiadome x i y określają się równaniami $\alpha x+\beta y=(x+y)\,\gamma$ i $x+y=m$.

[4]) $ax+by+cz\ldots=m,\ x:y:z\ldots=a:b:c\ldots$

[5]) $x-ay=m,\ x-by=n$.

[6]) $x-a=\frac{x}{m}$

[7]) $x+y=m,\ x:y=a,\ bx+cy=z$.

zastosowanie. Zamiast opuszczonych reguł „Nowy Sposób“ zawiera osobny dział, poświęcony wykładowi arytmetyki handlowej, do którego dołączono zadania na procenty od kapitału, odsetki, weksle, cambio, akredytywy i t. p. i zaopatrzono je w uwagi i objaśnienia, w których autor poruszał nawet pewne ogólniejsze zagadnienia, tyczące się zjawisk ekonomicznych. Usuwając reguły, Gorczyn nadał swemu dziełku bardziej wyraźny charakter podręcznika rachunków dla kupców.

Najbardziej istotna przyczyna różnic, zachodzących pomiędzy podręcznikami Wojewódki i Gorczyna, tkwi w ewolucji arytmetyki praktycznej, jej celów i środków, która się dokonała w ciągu całego niemal wieku, jaki oddziela czas powstania „Algorytmu“ od napisania „Nowego Sposobu.“ Nie należy zapominać, że z końcem XVI wieku operacje wekslowe upowszechniły się w Europie, że wogóle forma handlu uległa zmianie, a co za tym idzie, musiała zasadniczej ulec zmianie arytmetyka praktyczna ze względu na zakres i treść zadań. Bardziej też niż do „Algorytmu“ Wojewódki podobny jest „Nowy Sposób“ do późniejszej o lat kilkanaście książki Schedla. [1])

Arytmetyka Schedla, pisana i wydana przez kupca (drukarza i księgarza) dla „kupców i każdej Condiciey ludzi,“ zawiera nie o wiele więcej treści, niż dziełko Gorczyna. Część, stanowiąca wykład arytmetyki handlowej, rozrosła się w arytmetyce Schedla jeszcze bardziej i zajmuje tam 73 stronice na 160 ogółem. T. zw. praktykę włoską, znaną już w XVI wieku, a tak charakterystyczną dla podręczników z XVII stulecia, spo-

---

[1]) p. Trybulski, l. c. str. 353.

tykamy w Polsce po raz pierwszy w książce Schedla, co daje jej przewagę nad „Nowym Sposobem.“

Na „Nowym Sposobie“ Gorczyna znać wyraźnie piętno epoki. Wyżej już wskazaliśmy kilka cech charakterystycznych, wypadnie do nich dodać jeszcze jedną, a mianowicie dążność do spojenia całości w pewną, że się tak wyrażę, literacką całość. Gorczyn rozpoczyna rozmowę mistrza z uczniem od sztuki z pierścieniem, na wyjaśnieniu tej sztuki i innych podobnych kończy książkę; stara się powiązać poszczególne ogniwa kwestjami djalogu. Widać usiłowania, skierowane ku zaciekawieniu ucznia i wprowadzeniu go bez specjalnego wysiłku w arkana wiedzy arytmetycznej.

Usiłowanie uczynienia z nauki rachunków przedmiotu zainteresowania się ucznia, oraz dążenie do ułatwienia mu zdobywania wiadomości arytmetycznych—są cechą, charakteryzującą podręczniki z XVII wieku. Na naukę rachunków aż do XVI wieku włącznie, na arytmetykę, zaopatrywano się powszechnie jako na przedmiot, którego zacność, uznana i wielbiona przez Platona i innych filozofów, autorytety, aż do Biblji włącznie, ba, nawet przez samego Stwórcę, który „wszystko pod miarę i liczbę“ stworzył [1]), przez nikogo nie była podawaną w wątpliwość. Arytmetyka stanowiła część składową siedmiu nauk, septem artes liberales, nikomu jednak nie przychodziło na myśl nie doceniać trudności tej sztuki, nie czyniono też wiele, by trudności owe zmniejszyć. Nauczyciel arytmetyki w XVI stuleciu zachęcał słuchaczy do studjów

---

[1]) Słowa z Ecclesiastes, na które w przedmowach powołują się niemal wszyscy autorowie podręczników arytmetycznych XVI stulecia.

nad wykładaną przez siebie nauką, wykazując, że bez niej nie można przystąpić do poznania muzyki i gieometrji, szczytów wykształcenia ówczesnego; nie taił on jednak trudności, nie ukrywał, że nauka rachunków jest prawdziwym dopustem bożym, któremu trudno się sprzeciwiać. Pamiętna jest pod tym względem przemowa docenta wszechnicy Wittenberskiej, współczesnego Melanchtonowi, wypowiedziana przed rozpoczęciem kursu arytmetyki do słuchaczy, w której przestrzegał on przed trudnościami, związanemi z nauką mnożenia i dzielenia. [1]). Nie można się dziwić zgoła temu ostrzeżeniu, jeżeli wziąć pod uwagę, że dogmatyzm obowiązywał przy wykładzie najściślej akroamatycznym, że uczeń, zanim przystąpił do właściwej nauki rachunków, musiał nieraz nauczyć się na pamięć tabliczki mnożenia, składającej się z kilkuset pozycji! [2])

Nauka rachunków wydawała się ludziom Odrodzenia wieżą z kości słoniowej, na której szczyt wiodła droga zmudna i pełna kolców. Nauczyciele arytmetyki w XVII stuleciu, przeważnie rachmistrze zawodowi, oraz przedsiębiorcy, utrzymujący własne szkoły rachunkowe (Rechenschule), usiłowali uczynić tę drogę jeżeli nie łatwiejszą, to w każdym razie przyjemniejszą i krótszą. Już w samych tytułach dziełek, nieraz bombastycznych i pełnych samochwalstwa, ujawnia się chęć przekonania czytelnika, że naukę rachunków posiąść można w czasie o wiele krótszym, niż się to działo dotychczas.[3]) Dążenie do ułatwienia nauki rachunków powołało do życia tak pospolite w tym

---

[1]) Raumer. Geschichte d. Pädag. T. I, str. 288.

[2]) p. Algorytm ks. Tomasza Kłosa, wyd. Baranieckiego, Kraków 1889, str. 10 i nast.

[3]) p. M. Sterner l. c. Str. 268 i nast. p. również tytuł cyt. Arytmetyki Schedla.

stuleciu tabele rachunkowe, jak np. Tabulae Arithmeticae, Herwarta v. Hohenburg i w. innych. Reforma nauczania arytmetyki nie zmieniła zasadniczo metody, która i w tym stuleciu pozostała naogół dogmatyczną, a nauczanie polegało na memorowaniu. Dla ułatwienia tego ostatniego przywołano pegaza do pomocy i na kulawych rymach, jak np. nasz Solski, toczono rydwan arytmetyki. Starano się również o urozmaicenie treści; do podręczników dodawano enigmata, zagadki arytmetyczne, „fortele" Gorczyna, które spotykamy i w XVI już stuleciu, ale bez których w XVII wieku żaden podręcznik obejść się nie może.

Gorczyn uniknął przesady, ale nie mógł nie ulec ogólnemu prądowi. Nie wierszował w „Nowym Sposobie," któremu nie dał nawet krzykliwego tytułu, lecz nie mógł pominąć zadań dewinacyjnych, które znajdujemy w Appendixie. Dołączył te zadania, ale powiada, że „nie tym umysłem zaczął" i odsyła ciekawego czytelnika do zbioru Caspara Ensa, mało znanego matematyka [1]), skąd wnosić można, że uczynił tu kompromis na korzyść ogólnie obowiazującej mody. „Fortele" Gorczyna nie są, rozumie się, jego oryginalnym pomysłem. U Wojewódki znajdujemy „Regułę o zagadnieniu jako wiele kto ma pieniędzy," będącą innym tylko sformułowaniem pierwszego fortelu Gorczyna.

---

[1]) Gaspar Ens, ur. w 1570 r., inaczej zwany Lorchanus, pisarz bardzo płodny, polihistor i polityk. Pomiędzy innemi wydał w kolonji: Theumaturgus Mathematicus, id est, admirabilium effectuum e mathematicarum disciplinarum fontibus profluentium sylloge (drugie wydanie w 1628); jest to przekład dzieła Recréations Mathématiques, wydanego po raz pierwszy w 1618 w Rouen.

Inne spotykamy u Bacheta [1]), resztę powtarzają podręczniki polskie aż po koniec XVIII wieku. [2])

„Nowy Sposób," posiada jeszcze jedną cechę, właściwą lepszym podręcznikom arytmetycznym XVII wieku, a mianowicie pewne, dość słabo jeszcze zaznaczone, ale już wyraźne odchylenie się od dogmatyzmu. Gorczyn stara się nietylko wskazać czytelnikowi sposób postępowania, lecz przekonać go, że podana przez niego metoda jest logicznie uzasadniona. To nieśmiałe jeszcze i niezdecydowane dążenie ujawnia się wielokrotnie w odwoływaniu się do rozsądku ucznia i zachęcie do wyciągania samodzielnych wniosków.

Pozostaje jeszcze omówić metody działań, podane w „Nowym Sposobie." Zacznijmy od numeracji. Gorczyn radzi stawiać punkt nad jednościami nowej klasy; idzie tu za ogólnie przyjętym u rachmistrzów niemieckich z XVI w. sposobem oddzielania tryad. [3]) Dodawanie, odejmowanie i mnożenie liczb całkowitych nie różni się od sposobów dziś używanych, zastanawia nas jedynie, dla czego Gorczyn nie używa znaków + i −, skoro Wojewódka znał je i kilkakrotnie użył w „Algorytmie." Dzielenie górne, które wykłada Gorczyn zamiast dziś rozpowszechnionego dolnego, a wprowadzonego po raz pierwszy przez Luca Pacinolo, [4]), utrzymywało się bardzo długo w podręcznikach arytmetycznych, bądź jako jedyny podawany sposób dzielenia, bądź równoległe obok dolnego [5]). Nie

---

[1]) Bachet, Problemes plaisants et délectables. Paryż 1874 por. zad. IV, (str. 27), XII (str. 52), VIII str. 162.

[2]) Alpha Matheseos l. c. str. 171. Arytmetyka Alojzego Czarnockiego. Kalisz 1775, str. 248, zad. II i V.

[3]) p. Unger l. c. str. 71.

[4]) Luca Paciuolo, Summa... str. 34a.

[5]) Alpha Matheseos, str. 86 zna tylko górne dzielenie; tak samo jeszcze późniejszy podręcznik Lechnera, wydany w 1800 r.

można się więc dziwić, że Gorczyn podał trudniejszy sposób, zamiast łatwiejszego, lecz mniej rozpowszechnionego. Podany przez Gorczyna sposób wprowadzania ułamków do wspólnego mianownika był używany powszechnie w XVII stuleciu pomimo, że już w 1556 Tartaglia w „General Trattato“ podał sposób znajdowania najmniejszego wspólnego mianownika. Właściwie dopiero Kaukol [1]) w 1696 rozpowszechnił metodę odnajdywania najmniejszego wspólnego mianownika, choć np. tylokrotnie już wymieniane, a o wiek cały późniejsze od „Nowego Sposobu“ dziełko „Alpha Matheseos“ nie zna go wcale. Dziwnym się wydaje, że Gorczyn przy skracaniu ułamków nie podał sposobu znajdowania wspólnego dzielnika, skoro aż dwie metody postępowania znajdujemy u Wojewódki. Działania na ułamkach dokonywane są w „Nowym Sposobie“ zgodnie z dziś używanemi sposobami. Brak wzmianki o ułamkach dziesiętnych należy złożyć na karb małego stosunkowo rozpowszechnienia się wiadomości o tych ułamkach w pierwszej połowie XVII stulecia; przypuszczać można, że w tym czasie rachmistrze jeszcze nie mieli ich w użyciu. Regułę trzech i inne z nią związane traktuje „Nowy Sposób“ zgodniej z tradyciami XVI wieku, niż w duchu nowszym, o czym wspominaliśmy już wyżej.

Tok wykładu Gorczyna możnaby nazwać indukcyjnym. Mistrz unika dawania ścisłych definicji, natomiast za pomocą przykładów wyjaśniających, stara się dać nowe pojęcie uczniowi; wykład działań oraz re-

---

w Lignicy. W Elementa Matheseos, Halla 1717. podane są obydwa sposoby dzielenia. P. Tropfke, Geschichte d. Elementar-Mathematik. Lipsk 1902. T. I, str. 48.

[1]) Kaukol, Filum Ariadnae in Labiryntho Fractionum. Ratysbona 1696.

guł prowadzi metodą analityczną, rozbijając go na „punkty,“ obejmujące poszczególne przypadki działań. Forma wykładu akroamatyczna, pytania mają na celu jedynie pewne formalne ożywienie wykładu. Pod względem ciągłości i stopniowania nic zarzucić Gorczynowi niepodobna. Drobiazgowe opracowanie materjału, uwzględnienie wszystkich możliwych przypadków postępowania, stawia „Nowy Sposób“ w rzędzie lepszych podręczników arytmetyki z XVII wieku. Dziełko napisane jest językiem prostym, jasno i zrozumiale; barbaryzmy łacińskie, włoskie i pomimo zapewnień autora, że nowe, polskie terminy do nauki arytmetyki wprowadza, liczne zapożyczania się z języka niemieckiego jak: glejchowanie, poglejchować, lauter, nie każą zbytnio polszczyzny Gorczyna. Terminologja nie zawsze jednoznaczna. Poprzednio wskazaliśmy na różne znaczenia terminu: sorta, glejchowanie i t. p., odwrotnie ułamek nazywa się: liczbą łamaną, łamaniem, frakcją, fraktą, frakturą.

„Nowy Sposób“ zawiera bardzo wiele zadań urozmaiconych co do treści i nie zawierających błędów w rozwiązaniu. Ugrupowane są one przeważnie według treści arytmetycznej, w części IV-ej zaś według zasady rzeczowej. Jak wszystkie zresztą podręczniki arytmetyki praktycznej pisane przez rachmistrzów, „Nowy Sposób“ podaje zadania, których treść jest wzięta z życia praktycznego, ze stosunków rzeczywistych. Ta cecha nadaje im wartość historyczną, nie dokumentu wprawdzie, lecz pewnego rodzaju przyczynka do znajomości epoki. Przytaczam tu dla przykładu zadanie o papierni: [1]) „Miał jeden w papierni 4 stępy do chust, które stępy tłukły mu za pół roku,

[1]) str. 120, zad. VI.

chust 15 Centnarów, przybudował znowu 4 Stępy. Pytam wiele 8 stęp za tydzień jeden może ztłuc Cetnarów?“ albo „Miał Slachcic jeden sprawę w Krakowie, dla której mieszkał samowtór w jednej gospodzie, więc zastał swego przyjaciela, który już trzy dni przed nim pierwej stanął w tejże gospodzie. Przyjechał znowu inny jego towarzysz samoczwart, mieszkał z nim wespół cztery dni. Mieli tedy wraz odjechać, gospodarz uczyniwszy rachunek, chce od nich 144 zł. Pytam wiele na jedną osobę przyjdzie za każdy obiad?“ [1]) lub też „Było na jednym posiedzeniu w kompanji 8 person, narachowano im co zasiedzieli: 6 garncy wina Węgierskiego i puł garnca, garniec po 80 groszy, Ryńskiego 6 garncy i 3 kwarty, garniec po złotych 3, Włoskiego 3 garnce i 2 kwarcie i puł, garniec po złotych 4. Za wieczerzą złotych 20 i gr. 6½. Chcesz wiedzieć co na jedną personę?“ [2])

Ceny zboża, podane u Gorczyna, różnią się od przytoczonych u Szelągowskiego; [3]) są one znacznie wyższe, niż z okresu pomiędzy 1623—29, niższe jednak od ceny zboża w wojew. Malborskim z 1649. Przytaczam tu ceny niektórych towarów, robocizny i t. p. z „Nowego Sposobu.“

Łaszt pszenicy kosztuje od 160—180 zł., żyta—95 zł. 20 gr., kamień cukru od 26—30 zł. (głowa cukru waży 14½ f.), kamień pieprzu od 24—30 zł., łaszt śledzi—350 zł., beczka soli—15 zł., funt goździków — 6 zł., wiadro wina reńskiego — 95 zł., garniec petercymentu 4 zł. 24 gr., achtel piwa—5 zł. Łut srebra—1 zł., cetnar żelaza—16 zł. 5 gr., cetnar miedzi — 60

[1]) str. 166.

[2]) str. 41.

[3]) Szelągowski. Pieniądz i przewrót cen w XVI i XVII w. w Polsce. Lwów 1902.

zł., ołowiu—3½ zł. Robociznę płacono: tkaczowi od łokcia obrusa płacą 22 gr., od blechowania tegoż—3½ gr. „fury“ (za przewóz) cetnara $^3/_{20}$ zł. od mili, czeladnik bierze myta 40 grzywien rocznie, „postarz“ za odwiezienie listu 24 zł. za 10 mil. Za stół płacono 300 zł. rocznie, dziennie za wikt w gospodzie w Krakowie 3, zł. 9 gr. Muszkieter bierze miesięcznie 10 zł., pikinier—12, dragon 24 zł. Na kontusz potrzeba 4½ łokcia „pani“ bierze na sorc [1]) 12 łokci adamaszku, łokieć po 6 zł. i t. d.

Zamiar Gorczyna, wynikający z pobudek obywatelskich i patryjotycznych, napisania podręcznika arytmetyki dla tych, co, w cudzoziemskich autorach dotąd szukać wiedzy zmuszeni, spotykali trudności językowe, utrudniające samouctwo, powiódł mu się w zupełności. Stworzył on w „Nowym Sposobie“ dziełko wartościowe, pozwalające nam stwierdzić, że niezwykły ten człowiek posiadał jeszcze jeden talent dotąd zaniepoznany, a mianowicie zdolności pedagogiczne, oraz nieprzeciętną wiedzę arytmetyczną.

Jan Grabowski.

---

[1]) Szorc—fartuch. P. Linde, Słownik, t. V. str. 605.

Oceny i sprawozdania.

Rocznik Statystyczny Królestwa Polskiego. Rok 1913. W opracowaniu Biura Pracy Społecznej pod kierunkiem Władysława Grabskiego. Wydawnictwa rok pierwszy.“ Warszawa 1914. Cena rb. 1.50.

Zdawna oczekiwana, upragniona ta książka, ukazała się nareszcie. Książka, która znajdować się powinna stale na biurku badacza i działacza praktycznego, publicysty i każdego, kto nie przelotnie tylko interesuje się sprawami społeczeństwa swego. I nauczyciel znajdzie tu szybko a bez trudu niejedną informację potrzebną. Korzystać z dzieła będą wszyscy—oby najwięcej ci z pośród publicystów naszych, którzy z paru cyfr, wyjętych z dorywczej wzmianki dziennikarskiej, gotowi byli snuć rozległe teorje społeczno-ekonomiczne! Lecz oceni doniosłość pracy ten dopiero, któremu złe losy kazały wejść w stosunek bliższy ze statystyką urzędową w jej stanie obecnym. Kto nie raz i nie dwa mozolił się nad zdobyciem najprostszych informacji, kto czasem tygodnie tracił na poszukiwaniu paru liczb wartości wątpliwej, aby ich w końcu— nie znaleźć, ten zachowa głęboką wdzięczność za zestawienie całego niemal dostępnego materjału, zestawienie ścisłe, przejrzyste, poręczne w użyciu.

W notatce sprawozdawczej nie miejsce na krytykę. Tym bardziej, że dzieło samo domaga się nie krytyki, lecz uznania. Zebrano istotnie materjał ogromny, rozproszony dotychczas po jakiej setce tomów przeróżnych wydawnictw. Z liczb istniejących, nieraz sprzecznych ze sobą, dokonano wyboru krytycznie a umiejętnie. Materjału nie podano

w stanie surowym, mechanicznie przejętym ze źródeł, lecz przetworzono go odpowiednio do celów wydawnictwa, usystematyzowano, ujednostajniono. Już pod tym jednym względem Rocznik zawiera ogrom pracy, świadomej zadań i środków. Układ całości i tablic poszczególnych jest niewątpliwie dziełem dojrzałej a kompetentnej rozwagi i również dużej pracy. Słowem, otrzymaliśmy naprawdę Rocznik Statystyczny, zasługujący na to miano: systematyczny zbiór informacji statystycznych, które w sumie istotnie dają obraz kraju naszego.

Ogółem więc nie o to chodzi na razie, co możnaby zarzucić Rocznikowi, czego nie zrobiono jeszcze, lecz co zrobiono. Wszakże dać odrazu dzieło doskonałe w naszych warunkach było fizycznym niepodobieństwem, a konieczność uzupełnień w wydaniach następnych redakcja sama uświadamia sobie jak najdokładniej.

Uzupełnień tych wszelako będzie sporo. Brak jeszcze niektórych działów całych, nawet tak ważnego, jak o stosunkach robotniczych. Ale i w obrębie działów istniejących są luki poważne. Tak np. ruchowi ludności poświęcono ogółem dwie małe tabliczki na jednej stronicy! Koniecznie należałoby uzupełnić statystykę ruchu ludności, chociażby tylko według „Sprawozdań o stanie zdrowotności publicznej,“ jeżeli już nie można będzie dotrzeć do sprawozdań dorocznych gubernatorów, zawierających dane według poszczególnych powiatów z wyodrębnieniem miast. W dziale o emigracji statystyce imigracyjnej amerykańskiej wypadnie poświęcić nieco więcej, aniżeli parę wierszy we wstępie; informacje o wychodźtwie sezonowym mogą uzyskać dość poważne uzupełnienia ze źródeł niemieckich. W dziale o przemyśle górniczym i hutniczym nie uwzględniono danych statystycznych Rady Zjazdów przedstawicieli przemysłu górniczego, ogłaszanych w „Przeglądzie Górniczo-Hutniczym — częściowo tylko przedrukowano je z drugiej ręki. Zresztą dział V, o przemyśle, wogóle jeszcze przedstawia się ubogo; może gorzej jeszcze wypadł następny--handel. Natomiast starannie i szczegółowo opracowano rozdział, który nas na tym miejscu obchodzi specjalnie—szkolnictwo; chociaż dążyć należałoby do osiągnięcia dokładniejszych znacznie wiadomości o szkolnictwie prywatnym, aniżeli te, ktore podano na stronicach pierwszego Rocznika. Bardzo dużo informacji przy-

noszą również cztery pierwsze działy o ludności i o rolnictwie.

Z zarzutów ogólniejszej natury pragnąłbym podnieść jeden: w wielu rzeczach nie zdołano jeszcze dotrzeć do źródeł z pierwszej ręki. [1]) Jest to wytłumaczalne i wybaczalne przy pierwszej próbie wobec trudności nie tylko otrzymania, lecz wprost stwierdzenia istnienia wielu wydawnictw urzędowych. A jednak dotrzeć do nich trzeba— ze względów zasadniczych, ale zarazem i praktycznych. Z niezastosowania się do tego wymagania wynika przedewszystkim opóźnienie informacji. Oto parę przykładów. Na str. 126 i nast. podano statystykę urodzaju z roku 1911, według „Rocznika statystycznego" Centr. Komit. Statystycznego. Tymczasem „Zbiór Wiadomości" Głównego Zarządu Rolnictwa na rok 1914, który wyszedł nawet nieco wcześniej od naszego Rocznika, zawiera w tekście statystykę urodzaju roku 1912, a w anneksie dane tymczasowe z roku 1913 — bynajmniej nie według źródeł rękopiśmiennych, lecz według ogłoszonych drukiem wydawnictw źródłowych Centralnego Komitetu Statystycznego. Na str. 154 przedrukowano z rosyjskiego Rocznika Rady zjazdów informacje o podziale zakładów przemysłowych według ilości robotników. Gdyby sięgnięto do źródła—Sprawozdań Inspektorów fabrycznych—mielibyśmy dane z r. 1912, zamiast liczb o dwa lata starszych. Mówię tu tylko o źródłach, ogłaszanych drukiem i dostępnych dla każdego; sądzę jednakże, że przy pewnych staraniach możnaby otrzymać trochę informacji dla szerszej publiczności niedostępnych.

Sprawa druga: czy nie dałoby się wstępów do tablic uzupełnić króciuchną charakterystyką źródeł statystycznych? Wyjaśnię na przykładzie, o co mi chodzi. Pominąwszy spis ludności z r. 1897, mamy conajmniej cztery wydawnictwa urzędowe, które co roku lub w pewnych odstępach czasu podają informacje o stanie ludności w Królestwie. Dwa z nich opierają się na księgach ludności; są to sprawozdania doroczne gubernatorów i Prace Warszawskiego Komitetu Statystycznego. Mimo pewnych różnic

---

[1]) Roczniki statystyczne, nawet urzędowe, co do nielicznych tylko informacji mogą być uważane za takie źródło.

pomiędzy temi wydawnictwami, są to informacje z istniejących najpoważniejsze, opierające się na podstawie konkretnej. Centralny Komitet Statystyczny *oblicza* ludność poszczególnych powiatów na zasadzie danych spisu z r. 1893 i domniemanego przyrostu. Liczby te nie mogą być dokładne, ale bądź co bądź są jeszcze oparte na pewnej podstawie. Zgoła fantastyczne natomiast, nie wiadomo, na czym oparte, informacje podaje Główna Inspekcja Lekarska. Bodaj i inne jeszcze ministerja i departamenty mają „własne“ dane. Nasz „Rocznik“ przytacza liczby Komitetu Warszawskiego z r. 1909 i Komitetu Centralnego z r. 1911. Uważnego czytelnika uderzy rozbieżność cyfr: w większości powiatów dostrzeże wzrost ludności w ciągu lat dwuch, bezwarunkowo wykraczający poza granice możliwości, w innych zmniejszenie, dochodzące do 10 proc. Krótka wzmianka w przedmowie pouczyłaby go, co o tej rozbieżności sądzić. To samo co do wszelkich innych źródeł: jedne z nich są niewątpliwie bezwzględnie wiarogodne, inne nasuwają znaczne wątpliwości już ze względu na sam sposób zbierania materjału. Cyfry i dane „zupełnie i zasadniczo błędne,“ w Roczniku pominięto i słusznie; lecz pomiędzy pozostałemi również są różnice znaczne. Nie wymagamy od Redakcji krytyki źródeł: na to w Roczniku Statystycznym miejsca niema i być nie powinno; pragnęlibyśmy jedynie, aby określono w paru słowach, w jaki sposób powstały liczby przytaczane. Jest to rzecz, która przydałaby się nietylko przeciętnemu czytelnikowi, ale i specjaliście statystykowi, tym bardziej, że rosyjskie wydawnictwa urzędowe jakby z zasady unikają wyraźnego podawania źródła swych informacji. A wszakże zasadniczą podstawą wszelkiego rozumowania statystycznego jest ocena *stopnia wiarogodności* liczb.

Wracając do Rocznika, należy podnieść, że i strona zewnętrzna wydawnictwa przedstawia się bardzo dodatnio—rzecz wielkiej wagi w książce tego rodzaju. „Naczelne zasady wszystkich Roczników statystycznych—zwięzłości i kondensację“ przeprowadzono w sposób wzorowy. Układ tablic poszczególnych z bardzo nielicznemi wyjątkami — przejrzysty. Druk niektórych tablic bardzo drobny, ale mimo to wyraźny. Papier dobry. Pożądaną inowacją na naszym gruncie jest również wypuszczenie na sprzedaż

wyłącznie egzemplarzy kartonowanych. Cena wreszcie, szczególniej na nasze stosunki, bardzo przystępna.

Stefan Szulc.

L'apprentissage de l'art d'écrire przez Juljusza Payot'a. Armand Colin w Paryżu, str. 389; cena 3 fr. 50.

Nowa praca Payot'a, poświęcona wypracowaniom szkolnym jest cennym nabytkiem dla metodyki języka ojczystego. Podajemy przeto treść tej książki w krótkim zarysie. Myślą przewodnią autora jest to, że jednym z niezawodnych środków poznania duszy dziecka jest wypracowanie, gdyż ono to jest szkicem organicznym inteligiencji i wrażliwości ucznia. Ponieważ zaś życie szkolne wywiera ogromny wpływ (jeżeli nie wyłączny) na kształcenie charakteru człowieka, przeto program szkolny powinien mieć jedynie na względzie *indywidualność* dziecka w najszerszym i najgłębszym znaczeniu tego wyrazu. Nie powinien zapominać o znaczeniu wychowawczym robót ręcznych, rozwijających mięśnie i dających podstawy realne wychowania.

Obowiązkiem świętym i jednocześnie celem wychowania jest stworzenie człowieka, zdolnego oprzeć się *autorytetom*, narzucanym przez szkołę współczesną, *zachciankom własnym*, a nadewszystko mogącego się wyrwać z niewoli „słowa.“ (Dla mnie „słowo“ to nietylko zespół dźwięków, zapomocą których ludzie się porozumiewają: pod „słowem“ rozumiem także język wewnętrzny, pozwalający nam orjentować się we własnej duszy).

„Słowo“ jest wspaniałym nabytkiem, cechującym człowieka, jego indywidualność. Posiada ono moc nadzwyczajną, prawie bezgraniczną w dziedzinie dobra i zła. Dzięki pewnemu mechanizmowi mięśniowemu możemy wymawiać wyrazy, pisać je i napisane odczytywać. Swoboda umysłu naszego zależy głównie od umiejętności kierowania owemi mięśniami subtelnemi.

Pierwotnie język składał się z dźwięków, naśladujących własności realne przedmiotów (?), dopiero stopniowo umysł ludzki stworzył mowę abstrakcyjną, czyli wyzwolił ją. Słowo jednakże traci moc swą cudowną, gdy go nadużywamy, t. zn. gdy nie umiemy mu nadać znaczenia re-

alnego. Wtedy stajemy się niewolnikami słowa, wyzwolonego przez nas. By zapobiec niewoli tej, potrzebna nam jest *uwaga*. (Payot uważa gienjusz jako uwagę potężną, kierowaną przez technikę inteligientną). W miarę rozwoju uwagi rozwija się także *swoboda myślenia*, potrzebna do poznania praw natury. Wychowanie powinno nauczyć *obserwować* owe prawa. Świat zewnętrzny poznajemy za pośrednictwem zmysłów. Znacznie trudniej jest poznać świat uczuć i myśli, zmieniający się i rozwijający bez przerwy. Jest to nasze „ja,“ głębia duszy naszej, zawierającej wszystko, z czego się życie składa. Początkowo gubimy się w chaosie uczuć, lecz zagłębiając się coraz bardziej i coraz częściej, uczymy się z łatwością odróżniać odcienie uczuć i myśli. Potrzebne nam jest przytym pewne *kryterjum* — czyli umiejętność racjonalnego przeciwstawiania obcych myśli naszym własnym, opartym na wychowaniu silnych władz intelektualnych.

Wychowanie nowoczesne powinno prowadzić ucznia po drodze *autonomji woli*. Droga ta—to metoda, pozwalająca uczniowi skoordynować chaos świata zewnętrznego, czyli pozwalająca patrzeć i widzieć.

Autor rozpatruje metody obserwacji, opierając się na klasyfikacji Stuarta Mill'a. Są tu więc: 1) ciała albo przedmioty świata zewnętrznego i ich własności (kształcenie zmysłów); 2) dusza i jej stany świadomości (myśli i uczucia); 3) podobieństwa (różnice); 4) następstwo i współistnienie przypadkowe lub konieczne (przyczynowe). Posługuje się klasyfikacją tą, gdyż według autora zawiera ona wszelkie pytania i odpowiedzi, jakie nam nastręcza życie. Pozwala ona na uporządkowanie chaosu świata zewnętrznego i wewnętrznego.

By móc opisać pewien przedmiot, należy przedewszystkim dobrze go poznać, t. j. trzeba umieć odróżnić cechy główne od podrzędnych. Jest to *plan*, po którym dopiero nastąpić może opis właściwy przedmiotu czyli właściwe *wypracowanie*.

Plan—to streszczenie krótkie, zwięzłe, pozwalające zorjentować się w świecie zewnętrznym; jest to *notatnik* (aide-mémoire) stale się doskonalący, oparty na spostrzeżeniach zmysłowych i łączący mózg z otoczeniem. Powinien on grać rolę planu np. miasta wielkiego, ale nie więcej. Notatnik ten stanowi dla naszego mózgu rodzaj

atlasu, w którym mapami są: 1) spostrzeżenia mięśniowe właściwe (ruch, przestrzeń), dotykowe, wzrokowe; 2) spostrzeżenia dotykowe właściwe (miękkość, temperatura); 3) sp. wzrokowe właściwe (światło, barwa); 4) sp. słuchowe (jakość i ilość dźwięków, intensywność, harmonja—trzeba badać brzmienie rozmaitych instrumentów i głosu ludzkiego), 5) sp. węchowe; 6) smakowe; 7) życia organicznego. Mapy powyższe powinny służyć nauczycielowi jako przewodnik w rozwijaniu zmysłu obserwacyjnego dziecka. Nawet barwa biała może mieć rozmaite odcienie zależnie od tkaniny, oświetlenia i cieni. Trzeba nauczyć dziecko rozróżniać rozmaite dźwięki na ulicy, w lesie, nad brzegiem rzeki; trzeba kształcić zmysł powonienia; zwrócić uwagę, że pejzaż daje wrażenia chłodu lub gorąca, że w nim odczuwamy pieszczotę wietrzyka lub smaganie wichru. Wszystko to działa na rozwój myśli i uczuć; można przeto zwrócić uwagę dziecka na harmonję rzeczy ze stanem naszej duszy.

Każdy pejzaż nie tylko się odznacza różnorodnością barw, dźwięków, nie tylko sprawia radość płucom naszym; należy także zwrócić uwagę na linje, tworzące niezliczone odmiany konturów. W ten postępując sposób, tak przyzwyczaimy oko do nieustannej analizy, że wzrok stanie się niemal zmysłem dotyku. Smak odpowiednio kształcony dojrzy w pejzażu zgodność światła i cieni, stopniowe osłabienie barw na rozmaitych poziomach i płaszczyznach.

Powinniśmy zaczynać nauczanie wypracowań od opisów krótkich, prostych. Wypracowanie charakteru ogólnego polega tylko na wyliczaniu cech. Zamiast opisać np. „Wycieczkę do lasu," wziąć jako temat „Przechadzka po lesie"—każde drzewo ma swój głos. Albo np. zamiast opisu „Podwórza szkolnego" dać na wypracowanie „Tak wesoło na podwórzu!" Zastosowawszy mapy zmysłów, uczeń spostrzeże na podwórzu barwy, kwiaty, zieloność, śpiew ptaków, hałasujących towarzyszy, biegających, bawiących się i nawołujących wzajemnie. Jakaż radość bawić się swobodnie po godzinie spędzonej bez ruchu: serce mocniej uderza, oddycha się świeżym powietrzem, czuć życie!... Myśl jedna, wyraz jeden może być tematem do wypracowania.

Bardzo ważna jest mapa *stanów świadomości i uczuć*, Pomaga ona dziecku czytać z twarzy człowieka. Skurcze

mięśni twarzowych tworzą wyrazy, czytelne dla oka przyzwyczajonego. W smutku np. zauważyć można ociężałość postaci, rysy przygnębione, oczy zmęczone. Spostrzegawczość taka prowadzi do *introspekcji*, zupełnie zaniedbywanej w szkole naszej.

Kiedy uczeń popełni błąd, należy odwołać się do jego rozumu, zamiast mu robić wyrzuty, jak to się dotychczas praktykuje w domu i w szkole. Dziecko zmuszone będzie samo siebie badać; wyrzuty natomiast rozwijają w nim upór, krnąbrność. Introspekcja nietylko kształci umysł, ale i wolę. By poznać innych, trzeba przedewszystkim znać siebie.

Mapa *uczuć* obejmuje uczucia egoistyczne (ciała i duszy); skłonności altruistyczne—dziecko powinno umieć wysiłkiem wyobraźni odczuć przeżywania cudze. Ma to wielkie znaczenie wychowawcze, gdyż rozwija uczucie społeczne par excellence—*sympatję*.

Z pośród innych map zasługuje zwłaszcza na uwagę mapa *przyczynowości* — t. j. stosunek między przyczyną a skutkiem. Jako przykład autor podaje gieografję. Nauczanie jej w szkole polegało dotychczas na wyliczaniu imion własnych, pozbawionych sensu. Obecnie gieografja stała się nauczaniem pragmatycznym: dobrze zdajemy sobie sprawę z wpływu, jaki wywiera temperatura, obecność wody i budowa powierzchni na rozwój przemysłu, handlu i na życie ludzkie.

W nauczaniu wypracowań drogę przyczynowości powinniśmy jedynie uważać za racjonalną. Szukając wszędzie przyczyny, uczeń zgodzi się z tym tylko, co jest zgodne z jego rozumem. W ten sposób będzie umiał znaleźć harmonję nawet w życiu codziennym. W dziedzinie moralności jednakże prawo przyczynowości należałoby przyjąć z pewnym zastrzeżeniem. Unikajmy zaglądania w oczy prawdzie, która każe nam być odpowiedzialnemi za przyzwyczajenia, nabyte w dzieciństwie. Doniosłej wagi w wychowaniu będzie uśpić złe skłonności. Trzeba zwrócić dziecku uwagę na to, że przeznaczenie tkwi w nim samym, że nie zależy ono ani od szczęścia, ani od przypadku. Dziecko musi się nauczyć walczyć ze złemi przyzwyczajeniami słabej woli, lecz w sposób, by zrozumiało znaczenie walki wewnętrznej, w której idzie o jego wolę i swobodę. „Praw-

dziwy bowiem fatalizm jest ten, który sami w sobie stwarzamy, a swoboda i wola to nie dar, lecz zwycięstwo.

Wiemy, że każdy spostrzega inaczej świat zewnętrzny. Anarchja ta jest jednak tylko pozorna, gdyż „ja“ nasze to zlanie się dziedziczności, tradycji, kooperacji ludzkiej bardzo rozciągłej.

Ludzie różnią się między sobą tylko stopniem inteligiencji czyli zdolnością wyboru. (Autor określa inteligiencję jako „zdolność wyboru“). Dzięki wypracowaniom nauczyciel poznać może duszę ucznia swego, t. zn., co ten będzie w stanie zrobić dla społeczeństwa. Zadaniem nauczyciela będzie badać dusze dziecięce, rozwijać w nich umysł swobodny, wolę silną. Zadanie to, według Payot'a głównie ciążyć powinno na nauczycielu, kierującym wypracowaniami, czyli na nauczycielu języka ojczystego, tworzącym syntezę wykładanych w szkole przedmiotów, od niego zwłaszcza zależy ująć w tamy skłonności anarchistyczne dziecka i stworzyć jednostkę silną.

Doniosłe znaczenie w wychowaniu ma rozwój *zmysłu estetycznego*, gdyż zapomocą sztuki przenosimy uczucia i wrażenia, jak zapomocą słów—myśli.

Autor mało się zajmuje wychowaniem estetycznym we właściwym znaczeniu tego wyrazu, uważa bowiem kształcenie rozumu za samo piękno.

Dzieli on dzieci w szkole na dwie grupy niejednakowe: z jednej strony tłum uczniów o sile moralnej i intelektualnej miernej lub średniej; z drugiej zaś strony mniejszość wybitnie inteligientna i energiczna. Tylko ta ostatnia może otrzymać (prócz umysłowego) wychowanie estetyczne; dla pierwotnych potrzebna jest kultura rozumu, któraby pozwoliła zorjentować się w wypadkach życia codziennego. Kultura rozumu oprzeć się powinna na krytycyzmie, zdrowym rozsądku, pozwalającym widzieć *prawdę* tam, gdzie ona jest w rzeczywistości.

Wychowanie będzie wtedy tylko miało znaczenie, gdy przyzwyczai do obserwowania i rozumowania. Każde twierdzenie ucznia poparte być winno dowodem *prawdziwości*. Rozum powinien także kontrolować wychowanie estetyczne. Podobnie jak artysta jest panem barw i pędzla, tak też pisarz powinien umieć kierować piórem, posiąść odcienie słownika i myśli. Każdy bowiem utwór jest obrazem duszy autora, choćby temat był wzięty ze świata ze-

wnętrznego; gdyż opisywać nie znaczy kopjować, naśladować, lecz potrafić ująć wewnętrzną, niematerjalną istotę rzeczy, zastosować co się widzi, słyszy do własnej duszy. Każdy utwór wyróżnia się w ten sposób *stylem* charakterystycznym dla autora.

Gdy niema stylu, wtedy zamiast utworu mamy do czynienia z fotografją, która prawie nic nie mówi.

Nauczyć dziecko odróżniać odcienie myśli i uczuć znaczy wyzwolić je, znaczy doskonalić w nim łatwość wyrażania się, a jednocześnie umieć widzieć cechy główne i podrzędne przedmiotu. Zmysł piękna jest tylko wyższą formą rozumu.

Dzięki tematom urozmaiconym, przez badanie życia codziennego, przez pogłębianie doświadczenia dziecka i jego uczuć osiąga się kulturę artystyczną.

W ostatniej księdze dzieła swego Payot rozpatruje nauczanie wypracowań praktyczne. Autor domaga się przedewszystkim zniesienia dyktanda, które uczy, jak pisać źle. Zyskuje się w ten sposób na czasie, który może być użyty na czytanie objaśniające lub wypracowanie. Ostatniemu zwłaszcza, jako metodzie kształcenia woli, wiele czasu poświęcić trzeba. Gramatyka według autora powinna być wykładana dopiero w dwu ostatnich klasach. W niższych natomiast trzeba dać niezbędne prawidła podczas lekcji czytania i podczas poprawiania wypracowań. Poprawianie wypracowań w domu przez nauczyciela nie przynosi żadnych korzyści. Uczeń pamięta to tylko, co zdobył dzięki ruchom mięśniowym. Zresztą poprawić trzeba dziecko, a nie wypracowanie. Poprawianie powinno być czynne i zbiorowe. Rola nauczyciela — zapomocą pytań skierować odpowiednio umysł dziecka, które jedynie w klasie najwięcej mówić powinno. Nauczyciel powinien najmniej mówić, powinny go cechować spokój i cierpliwość. Przeglądając wypracowania, nauczyciel zauważył kilka zdań źle zbudowanych. Zanotował je sobie. W klasie pisze je na tablicy. Cała klasa z piórem w ręce poprawia. Nauczyciel pyta o poprawione zdania kilku dobrych uczniów, kilku złych, kilku średnich.

Gdy znajdzie błąd gramatyczny, wszyscy otwierają książki, szukają prawidła odpowiedniego, a nieuważni zwłaszcza powtarzają, dają przykładem dowód, że zrozumieli. Toż samo prawidło trzeba powtórzyć nazajutrz, po

paru dniach. Nigdy nie wolno się śpieszyć. Poprawianie przez klasę jest wielkiej wagi; szuka się wspólnie synonimów—odcieni słów, epitetów i t. p. By nauczyć budowy zdań, można wybrać zdanie złożone, długie, zawiłe, które się rozkłada na zdania proste. Nauczanie to nigdy nie powinno ustawać, ponieważ ono wyrabia w dziecku technikę pisania.

Pozostaje jedna jeszcze rada: *nie nadużywać krytyki.* Nie powinna nigdy urażać, ani onieśmielać. Dobry nauczyciel zawsze znajdzie w pracach miernych nawet uczniów zdanie, wyraz, zasługujące na pochwałę. A pochwała odpowiednio zastosowana jest czynnikiem bardzo pedagogicznym, gdyż i w słabym budzi ufność w skuteczność wysiłków.

Nauczyciel powinien też niekiedy odwiedzać uczniów swych, zwłaszcza słabszych, iżby przez zbadanie środowiska domowego poznać przyczyny nieuwagi lub innych wad. Uczniowi potrzebna jest pomoc nieustanna. Niebezpiecznym jest tylko pomagać za wiele, nie powinniśmy też usuwać od dziecka zmartwień. Ponieważ każdy sam ponosi skutki swych czynów, musi mieć też wiarę w to, co robi, musi mieć przekonanie, że praca jego ma pewną wartość. Pomocą wielką będzie mu w tym *siła woli*, oparta na spokoju uwagi i cierpliwości.

Z powyższego widzimy, że kształcenie charakteru w szkole jest dziełem całego życia szkolnego, a że wypracowanie jest szkicem tegoż charakteru, czyli szkicem przyszłych zdolności obywatelskich; przygotowawcza więc praca do wypracowania długo trwać musi. Ponieważ zaś *zapomnienie* jest tak samo prawem naszego mózgu, jak i pamięć, przeto każdy uczeń powinien posiadać notatnik, w którymby zapisywał wszystko, co widzi, słyszy, spostrzega, czuje: przedmioty, zwierzęta, sceny żywe, w których brał udział, lub też zaobserwował. W ten sposób zdobędzie łatwość pisania i wspaniały zbiór wiadomości, z których czerpać będzie mógł przez całe życie. Najszczerzej pisze się wtedy, gdy się pisze tylko dla siebie.

H. F.

KRONIKA.

Kronika kinematograficzna. Rozpoczynając prowadzenie działu tego—musimy wyjaśnić stanowisko, jakie w sprawie tej zajmujemy. Uważamy za rzecz całkiem błędną przeprowadzać jakiekolwiek analogje wartości pomiędzy teatrem a kinematografem. Są to rzeczy całkiem różne i zaspakajają potrzeby innego rzędu. Na zmniejszenie frekwencji w teatrach, zdaniem naszym, silniej wpływa np. rozwój automobilizmu aniżeli popularność kinematografu. Dowód tego widzimy jasno w okoliczności, że na dobrych sztukach w teatrze, przynajmniej tak jest w Dreznie, Londynie, Paryżu i Brukseli, tanich miejsc okazuje się zawsze zbyt mało—przeciwnie, raczej podziwiać należy siłę zamiłowania do sztuki widzów paradysowych, która pozwala im nie buntować się na okropne warunki higjeny i brak komfortu tanich miejsc. Przedstawienie kinematograficzne raczej porównać się daje z książką ilustrowaną — której ilustracje są tak liczne i wymowne, że pozwalają ustąpić tekstowi na plan drugi, dodatkowych objaśnień pomiędzy obrazami. Jednakowoż ilustracja nie może w zupełności zastąpić książki. W sposób naturalny widzowie zostają zachęceni przez obrazy do zapoznania się z dziełem, z którym się w ogólnych zarysach na ekranie zapoznają. To też inaczej się nam przedstawia kinematograf społeczny, związany ściśle z bibljoteką i wypożyczalnią książek. Widzowie bezpośrednio po przedstawieniu przechodziliby masowo do czytelni po egzemplarz „Germinala,“ „Nędzników,“ „Marji Stuart“ Schillera i t. d., lub odpowiedniej do widzianych obrazów, książki naukowej. Troskliwa dyrekcja kinematografu starałaby się o nabywanie dzieł, uzupełniających treść przedstawienia w odpowiedniej liczbie egzemplarzy. Federacja kinematografów całego kraju uczyniłaby „niewykonalność“ tego planu—wykonalną.

Na razie poprzestaniemy na skrzętnym notowaniu tego, co w dziale reformy kinematografu czyni się za granicą — tym razem w Brukseli. W tygodniach ostatnich mamy do zanotowania parę prób zorganizowania przedstawień o programie racjonalnym. A więc przedewszystkim przedstawienia dla dziatwy szkolnej, które w dniu 1-ym maja od-

były się staraniem kooperatywy „Maison du Peuple“ we wszystkich jej domach ludowych przy wstępie bezpłatnym. Jednym z głównych punktów programu stanowiło przedstawienie jakiejś produkcji przemysłowej, we wszelkich jej fazach, np. wyrób chleba, czekolady i t. d. Obrazy te poprzedzane były krótką objaśniającą pogadanką. Program naukowy był dobrany umiejętnie i starannie. Niezrównaną lekcję praktycznej higjeny dla dzieci i ich matek były zdjęcia z zakładu dla niemowląt w Paryżu—przesunęły się przed ich oczami wszelkie fazy mycia, kąpieli i zabiegów higienicznych mieszkańców tego zakładu. Część literatury pięknej wypełniała fantastyczna bajka o zdjęciach barwnych i sceny humorystyczne.

Również wzorowy program przedstawienia kinematograficznego dała w kwietniu instytucja Oświaty Ludowej „Foyer Populaire“ mimo, że pierwiastek skandalu i sensacji był wyrugowany — wielka sala odczytowa była przepełniona — świadczy to—że instytucje oświatowe w reformie kinematografu mogłyby szukać nietylko zadowolenia moralnego, ale i źródła pewnych dochodów dla swych celów. (Do pesymistycznych wywodów pod tym względem p. Sokulskiego w „Poradniku Oświatowym“ Organ. T. S. L., styczeń 1914, powrócimy przy sposobności, zestawiając je z doświadczeniem kinematografu współdzielczego w Paryżu oraz kinematografów kooperatyw belgijskich). Program przedstawienia zdołał, zdaniem naszym, utrzymać równowagę pomiędzy częścią naukową a rozrywkową. O ile pierwsza wyszła bez zarzutu, o tyle druga, trudniejsza, można powiedzieć poprawnie. Zaniedbano tylko dział „Gazety aktualności,“ której przypisujemy wielką doniosłość.

Ponadto specjalne miejsce wśród kinematografów brukselskich zajmuje kinematograf „Autour du monde“—odznaczający się programem przeważnie naukowym, oraz objaśniającemi pogadankami, które towarzyszą części zdjęć—dotyczyły one tym razem „Wykopalisk Pompei,“ „Polowania na słonie,“ oraz „Walki z życia owadów.“ Obok tego niesłychanie ciekawe zdjęcia prac przy budowie kanału Panamskiego. Widz miał sposobność podziwiać przedziwną grę potężnych maszyn, które wyrzucały ziemię wagonami z łatwością niemniejszą, jak gdyby się tyczyło pudełka zapałek.

Z nowych rzeczy na scenie kinematografu zaznaczyć należy wystawienie powieści fantastycznej Vernego „Dzieci kapitana Granta.“ Myśl to szczęśliwa. Obrazy naogół udatne, zwłaszcza strona krajobrazu, tylko sam dobór scen zbyt silnie uwydatnia element nadzwyczajności. Bohaterowie okazują się wcieleniem dzielności i znakomitego wysportowania. Dzieci wprowadza przedstawienie to w nieopisany zachwyt—prócz przyjemności wynoszą one prawdopodobnie zrozumienie pojęć „długości i szerokości“ geograficznej — które odgrywają w tej historji rolę pierwszorzędną.

M. Orsetti.

N a s i m a t u r z y ś c i.—„*Tygodnik Suwalski*“ miał godny naśladownictwa pomysł poświę-

cenia jednego ze swoich numerów (z dnia 13 lutego r. b.) szkole polskiej.

Na treść złożyły się przedruki (wiemy, jak o rękopism w tych sprawach trudno, szczególniej na prowincji) i artykuły, specjalnie do tego numeru napisane.

Jeden z nich p. Gustawa Zabłockiego przytaczamy *in extenso*. Jest on maleńkim przyczynkiem do przyszłej historji szkół naszych.

„Od początku istnienia Szkoły (t. j. od r. 1906) otrzymało matury—70 wychowańców, świadectw z 6-ciu klas—10, razem więc 80-ciu. Z liczby 70 maturzystów—62 odbywa lub odbyło studja wyższe. Studjuje:

mechanikę	7
rolnictwo	8
handel	8
elektrotechnikę	5
historję i literaturę	2
medycynę	2
chemję rolną	2
sztuki piękne	1
architekturę	1
drogi i mosty	1
szklarstwo (chemję)	1
farbiarstwo (chemję)	1
chemję ogólną	1
miernictwo	1
prawo	1
górnictwo	1
leśnictwo	1
Razem	44

Odbyło już studja wyższe 13; z tych skończyło:

farmację	1
górnictwo	1
rolnictwo	8
handel	3

Poprzestało na wykształceniu średnim i pracuje:

w instytucjach bankowych i kredytowych	4
w rolnictwie	1
wyjechało do fabryk do Ameryki	3
Razem	8

Ukończyło więc studja i pracuje — 21, co ze studjującemi jeszcze obecnie 44-ma czyni razem—65-u; 5 zaś pozostałych (z ogólnej liczby 70-u maturzystów) przygotowuje się na świadectwa państwowe. Należy jeszcze podkreślić to, że z 21 maturzystów, którzy pracują już na siebie, tylko 3 wyjechało za granicę (do Ameryki), *18-u zaś jest w kraju.*

Jeżeli idzie o przygotowanie tych wychowańców, którzy poddawali się po skończeniu Szkoły egzaminom na świadectwa państwowe, uderza nas tu objaw niemniej pocieszający. Z 4 zdających na matury rosyjskie zdało 3, na matury zaś austryjackie z 6-ciu zdających zdali wszyscy; na świadectwa rosyjskie z 6-u klas zdało 6-u (na 7-u zdających).

Nie przyniosło ujmy Szkole i tych 10-u, którzy otrzymali świadectwa z 6 klas. Z liczby tej poświęciło się:

mleczarstwu	2
miernictwu	2
rolnictwu	2
dentystyce	1
piwowarstwu	1
przygotowują się na świadectwa rządowe	2

Oto wyniki „nierozważnego“ kroku młodzieży. Zdaje się, że nie potrzebujemy się rumienić za naszą szkołę bez „praw.“ „Prawa“ zdobędziemy pracą i wytrwałością. W tych tylko warunkach mogą powstać pokolenia dumne i zahartowane, które nie rozpływając się w sztucznych płaszczyznach zubożałego życia, wypełnią należycie swoje zadanie dziejowe przez ukochanie życia twórczego i zwycięskiego.“

Z „Pamiętnika Polskiego T-wa badań nad dziećmi za rok 1913.“

Ruch pedologiczny w r. 1913. Praca na polu badań nad dziećmi wzrastała we wszystkich krajach, wytwarzając sobie nowe ogniska lub rozszerzając działalność dawniejszych.

Towarzystwo pedologiczne węgierskie urządziło w marcu podczas świąt wielkanocnych *I kongres pedologiczny węgierski* w Peszcie, na którym przedstawiono cały szereg referatów zarówno z dziedziny psychologji dziecka, jak i pedagogiki eksperymentalnej. Z kongresem połączona była wystawa, na której znajdowały się między innemi zbiory rysunków dowolnych i innych objawów twórczości dziecięcej.

W Krakowie, w pierwszej połowie roku ubiegłego pracowano nad urzeczywistnieniem podjętej w roku poprzednim myśli założenia *Polskiego Instytutu pedagogicznego*, t. j. instytucji, będącej zarówno wyższą szkołą pedagogiczną, odpowiadającą *Instytutowi im. Rousseau'a w Genewie*, *Fakultetowi pedologicznemu* w Brukseli i innym instytucjom pokrewnym, jak i ogniskiem polskiej pedagogji naukowej. Projekt tego instytutu, opracowany przez J. Wł. Dawida, obejmuje w programie swym wszystkie pierwiastki niezbędne w kształceniu nauczycieli, jak: psychologję ogólną, psychologję wychowawczą, psychologję dziecka, a nadto wiele wykładów specjalnych, jak patologję wychowawczą, t. j. naukę o wadach i zboczeniach dzieci anormalnych i t. p. W czerwcu został zatwierdzony statut *Towarzystwa polskiego Instytutu pedagogicznego*, w grudniu zaś odbyło się pierwsze walne zebranie jego członków.

Psychologja wychowawcza i psychologja dziecka znalazły też szerokie uwzględnienie na urządzonym przez *Krajowy Związek Nauczycielski* Kursie wakacyjnym w Zakopanem. Wykłady J. Wł. Dawida i d-ki Jotejkówny rozszerzały wiedzę z tej dziedziny wśród licznych nauczycieli z całej Polski.

W lecie również ukazały się dwa tomy, zawierające sprawozdanie z *I kongresu międzynarodowego pedologicznego*, odbytego w Brukseli 1911 r. — Dzięki temu wydawnictwu szerokie koła czytelników mogą się zaznajomić z treścią referatów i komunikatów, wygłoszonych na tym kongresie a także z pracami, które były na ten kongres nadesłane, lecz nie były czytane z powodu nieobecności swych autorów.

W początku roku szkolnego 1913/14 w Londynie wprowadzono inowację, która zdawała się być bardzo odległą i trudną do urzeczywistnienia, tak dalece odskakuje od dzisiejszych urządzeń szkolnych. Mianowicie tamtejsza rada szkolna stworzyła nowy urząd—*psychologa szkolnego*, którego praca jest zbliżona do pracy lekarzy szkolnych, t. j. ma polegać na czuwaniu, aby nauka w szkołach była zgodną z rozwojem umysłowym i właściwościami psychicznemi dzieci, na prowadzeniu badań psychologicznych po szkołach i udzielaniu nauczycielom rad i wskazówek w tym zekresie. Psycholog szkolny działa w porozumieniu z angielskim Towarzystwem badań nad dziećmi, które przez

to zyskuje większy wpływ na szkoły i nauczycieli.

W Warszawie p. Stanisław Hamczyk prowadził we wrześniu i październiku badania nad inteligencją dzieci po różnych zakładach wychowawczych i szkołach. Wyniki badań, dokonanych w zakładzie poprawczym w Studzieńcu, przedstawił na jednym z posiedzeń Wydziału wychowawczego *w Warszawskim Towarzystwie Higienicznym*.

Niemiecki związek reformy szkolnej za temat swego zjazdu, odbytego w październiku, wybrał tym razem *różnice między chłopcami a dziewczętami*: Na zjeździe zabierali głos tacy badacze dziecka, jak: Meumann, Stern, Lipmann, Łucja Hoesch Ernst — w referatach swych przedstawili porównawczo dane co do rozwoju chłopców i dziewcząt. Interesującą była też połączona ze zjazdem wystawa, na której oprócz tablic statystycznych i graficznych, zestawiających różne badania nad dziećmi i młodzieżą szkolną, były też ciekawe zbiory rysunków, wypracowań i swobodnych utworów literackich, wykazujących cechy twórczości chłopca i dziewczyny w różnych okresach dzieciństwa.

Działalność Towarzystwa badań nad dziećmi w roku ubiegłym.

W roku 1913 odbyło się 9 zebrań naukowych z następującym porządkiem dziennym:

1. *Dr. Wł. Sterling.* „Psychologja dziecka."

2. *Aniela Szycówna.* Sprawozdanie z II zjazdu neurologów, psychjatrów i psychologów polskich.

3. *Sylwester Pieczynis.* „Z praktyki gmin szkolnych."

4. *Józef Ciembroniewicz.* „Ideały dzieci szkolnych."

5. *Jadwiga Warszawska.* „Podświadomość u dzieci.

6. *Władysław Borowski.* „O uczuciu strachu."

7. *Dr. Tadeusz Jaroszyński* i p. *Dorota Zylberowa* przedstawili różne sposoby badań inteligencji, obecnie w szkołach używane.

8. *Anna Grudzińska.* „Nowe prądy w literaturze naukowej, dotyczące rysunków dziecinnych."

9. *Dr-ka Józefa Jotejkówna.* „O organizacji Międzynarodowego fakultetu pedologicznego w Brukseli."

10. *Łucjan Zarzecki.* „Podstawy psychologiczne nauczania początkowego arytmetyki."

11. *Józefa Gażyńska.* „O wrażliwości estetycznej u dzieci."

12. *Aniela Szycówna.* „Studja nad dziećmi i młodzieżą, jako część psychologji indywidualnej."

13. *Dr. Stanisław Kopczyński.* „Przyczynek do badań nad młodzieżą szkolną."

14. *Eug. Lublinerowa.* „Rzut oka na niektóre uczelnie zagraniczne."

Komisja badania mowy dziecka zajmowała się głównie gromadzeniem wypracowań, nadesłanych w odpowiedzi na kwestjonarjusz, wydany w roku poprzednim.

Zbiór ten w r. 1913 znakomicie się powiększył dzięki pomocy bratniego towarzystwa — *Krakowskiej Sekcji Pedologicznej*, która kwestjonarjusz nasz przedrukowała i rozesłała swym członkom, a dostarczone przez nich wypracowania przesłała pod naszym adresem do Warszawy. Obecnie posiadamy oko-

ło 1600 wypracowań. Mozolnej pracy uporządkowania tego materjału podjęła się sekretarka Komisji, p. Dorota Milkuszyc. W roku sprawozdawczym ułożono też i projekt opracowania materjału, który podajemy poniżej.

1. *Podział wypracowań* według wieku i płci uczniów. Dzieci miejskie i wiejskie. Szkoła ludowa i średnia.

2. *Wypracowanie jako całość.* Treść: z jakiego punktu widzenia uczeń lub uczenica przedstawia temat? Typy uczniów: a) *opowiadający* (w ćwiczeniu przeważają fakty, zdarzenia, ma skłonność do przedstawiania nawet treści opisowej lub rozumowej w formie powiastek, dziennika i t. p.); b) *opisowy* (w ćwiczeniu przeważają dokładne opisy przedmiotów i miejsc, w których się znajdują; w opowiadaniach szczegółowo opisuje przedmioty, o których mowa); c) *obrazowy* (ma skłonność do obrazów charakterystycznych, opisuje nie sucho i w sposób sprawozdawczy, lecz stara się rzecz każdą odmalować, dużo obrazów fantastycznych); d) *refleksyjny* (ma skłonność do dowodzeń, rozumowań, refleksji, stara się nietylko przedstawić pewne fakty, lecz wyjaśnia ich przyczyny, znaczenie, wyprowadza z nich pewne wnioski i zastosowania, analizuje swoje wrażenia, uczucia i t. p.); e) *uczuciowy* (w opisach) i opowiadaniach przewaga uczucia nad rozumowaniem, pierwiastków subjektywnych nad objektywnemi.

3. *Układ wypracowania.* Czy piszący trzyma się pewnego planu? czy też opowiada bezładnie? czy jednakowo opracowuje wszystkie części wypracowania?

4. *Rozmiary wypracowania.* Ilość wyrazów. Stosunek różnych części do siebie.

5. *Styl uczniów*: prosty, t. j. zawierający tylko wyrazy niezbędne dla wyrażenia myśli, i ozdobny, t. j. posiadający porównania, przenośnie, epitety i t. p. (jakie?)

6. *Budowa zdań.* Zdanie proste i złożone. Czy są zdania podrzędne i jakie? Połączenie zdań. Użycie spójników. Zdania skrócone. Użycie imiesłowów. Forma djalogu.

7. *Wyrazy i wyrażenia.* Stosunek różnych części mowy. Bogactwo lub ubóstwo słownika. Powtarzanie tych samych wyrazów. Niewłaściwe użycie wyrazów. Wyrazy gwarowe, prowincjonalizny. Tworzenie wyrazów, właściwe lub niewłaściwe końcówki.

8. *Błędy gramatyczne* — np. w końcówkach, w użyciu przypadków, czasów, zgodzie wyrazów, budowie zdań i t. p.

Mniej więcej według tego planu przewodnicząca Towarzystwa, A. Szycówna rozpatruje kolejno każde z nadesłanych wypracowań i zaopatruje je w odpowiednie uwagi, które służyć mają później za podstawę do studjum, projektowanego przez Komisję. Rozpatrzono już przeszło 300 wypracowań dzieci lat 7—12 na dwa pierwsze tematy: *Jak wygląda i co zawiera moja torebka szkolna?* oraz *Moja droga do szkoły.*

Towarzystwo w roku ubiegłym liczyło 94 członków rzeczywistych i 34 popierających —razem 128, gdy w r. 1912 członków, zapisanych w Warszawie, było 131, liczba więc trochę się zmniejszyła.

Ze sprawozdania Wydziału Sekcji pedologicznej Ogniska nauczycielskiego w Krakowie za rok 1913.

Obok cyklów odczytów, obok systematycznych kursów wykładowych, zorganizowanych w roku sprawozdawczym staraniem Wydziału Sekcji, odbywały się podobnie jak i w ciągu lat ubiegłych, pojedyncze odczyty i pogadanki w Kole samokształcenia, które mimo różnorodności swych tematów, tworzyły jednakowoż pewną jednolitość, bo uwzględniały całokształt pracy nauczyciela, zarówno teorję jak i praktykę pedagogiczną.

Wychowanie fizyczne młodzieży, a w szczególności skauting, sprawa samorządu w szkole, nauki obywatelskiej w programie szkolnym (Staatsbürgerliche Erziebung), najnowsze próby w badaniach nad zmęczeniem w szkole, kwestja wychowania dzieci anormalnych, a z zagadnień natury metodycznej nauczanie historji lokalnej, wypracowania wolne, nowe metody w nauczaniu śpiewu były omawiane na posiedzeniach Sekcji. Z problemem „szkoły pracy“ mogli się członkowie zapoznać na podstawie artykułu w „Ruchu Pedagogicznym,“ w którym też stale umieszczano treściwe sprawozdania z zebrań i działalności Sekcji pedologicznej.

Sekcja podjęła też niektóre prace, obliczone na dłuższy przeciąg czasu. W ubiegłym jeszcze roku zebrano materjały w sprawie zamiłowania dzieci odnośnie do przedmiotów szkolnych; opracowanie ich i statystyczne zestawienie powierzono jednemu z członków Wydziału Sekcji. W roku sprawozdawczym rozpoczęto gromadzić materjały, odnoszące się do badań nad inteligencją dzieci szkolnych, a przeprowadzonych metodą „przyczyn i skutków“ Dawida.

Celem urzeczywistnienia w Krakowie idei specjalnego kształcenia dzieci małozdolnych, niedorozwiniętych, odbyło się staraniem Sekcji publiczne zebranie w sali Towarzystwa lekarskiego, na którym wygłoszone referaty i dyskusja wszechstronnie oświetliły kwestję wychowania dzieci pod względem umysłowym upośledzonych. Zebranie to doszło do skutku w porozumieniu i przy czynnym poparciu instytucji lekarzy szkolnych w Krakowie.

Wydział Sekcji pozostawał w ustawicznym kontakcie z Polskim Towarzystwem badań nad dziećmi w Warszawie.

W „Ruchu Pedagogicznym“ umieszczano stale sprawozdania z posiedzeń Towarzystwa i informowano w ten sposób tutejsze nauczycielstwo o pracach pedagogicznych, podjętych w Królestwie Polskim: ogłaszano kwestjonarjusze Polskiego Towarzystwa badań nad dziećmi, a nadto przesłał Wydział Sekcji Zarządowi T-stwa warszawskiego materjał ćwiczeń pisemnych, zebrany z kilkunastu szkół w Krakowie i na prowincji.

Wniósł Wydział kilka pism do instytucji i władz szkolnych, a mianowicie do komitetu kolonji wakacyjnych w sprawie rozsprzedawania bloczków przez młodzież szkolną na ulicach miasta; Wydział Sekcji wykazał ze stanowiska pedagogicznego niewłaś-

ciwość tego sposobu gromadzenia dochodów na cele chociażby najszlachetniejsze i na pismo swe otrzymał od komitetu odpowiedź przychylną. Do Rady szkolnej okręgowej wystosował Wydział podanie w sprawie otwarcia klasy próbnej celem nauczania śpiewu metodą Battkego. Rada szkolna załatwiła podanie przychylnie i poruczyła nauczycielce p. Ameisenównie przeprowadzenie tych prób w jednej ze szkół miejskich. Wydział wniósł wreszcie pismo do Rady miasta Krakowa w sprawie otwarcia klas pomocniczych dla dzieci niedorozwiniętych.

Wydział Sekcji poświęcił również dwa posiedzenia sprawie kongresu higjenistów polskich we Lwowie, który ma być zwołany w r. 1914. Z łona nauczycielstwa należy do komitetu miejscowego Dr. H. Kanarek. Wobec tego że jedna z sekcji Kongresu poświęcona będzie higjenie szkolnej, Wydział zajął się po porozumieniu z komitetem lekarzy sprecyzjowaniem tematów, które powinny być przedmiotem obrad Kongresu. Uchwalono przedłożyć komitetowi następujące kwestje, dotyczące higjeny szkolnej:

1. Wspólna nauka dzieci normalnych i anormalnych (zapóźnionych w rozwoju) ze stanowiska higjeny.

2. Higjena budynków szkolnych w Galicji.

3. Jakiej reformie ulec powinny plany naukowe ze względu na panujące obecnie przeciążenie młodzieży.

4. Stosunki higjeniczne uczącej się młodzieży w jej życiu pozaszkolnym.

5. Praca dzieci w polu i ogrodzie, a wychowanie fizyczne.

Temat 1, 2 i 4 referować powinien lekarz i pedagog.

Wydział zaproponował jako referentkę tematu 3-go p. Paulę Spławińską.

1. W Sali Ogniska odbyły się odczyty następujące: Z. Heringa (razem 4 godziny) na temat: 1) Inteligencja i intuicja (Krytyka bergsonizmu), 2) Silna wola a wolna wola, 3) Tłum i przywódcy.

2. W Collegium Novum wkwietniu odczyty prof. J. Wł. Dawida: 1) Psychologja religji, 2) Filozofja zła, 3) O teozofji i teozofach.

3. Kurs metodyki historji, prowadzony przez p. H. Orszę-Radlińską. Kurs obejmował 12 wykładów treści następującej: a) Zadania historji w wychowaniu. Nauczanie historji i jego zakres na poszczególnych stopniach. Szkoła elementarna, średnia, uzupełniająca; nauczanie dorosłych.

b) Przygotowanie nauczyciela. Konieczność orjentowania się w nauce. Związek nauczania a nauka. Zależność nauki i nauczanie od zagadnień chwili bieżącej na przykładach z dziejów nauczania historji.

c) Historja jako nauka. Metoda historyczna. Prawda historyczna. Źródła i opracowania. Nauki pomocnicze.

d) Ogólne wytyczne metodyki nauczania. Historja Polski. Historja lokalna. Rola historji w nauczaniu i jej związek z innemi przedmiotami nauki szkolnej.

e) Program nauczania dziejów Polski z przeglądem ważniejszych faktów i materjału historycznego.

Ćwiczenia w układaniu lekcji na różnych stopniach nauki. Sposoby ilustrowania i o-

żywiania wykładu. Metodyka zwiedzań i wycieczek.

f) Przegląd podręczników, książek pomocniczych, map, ilustracji, przezroczy.

Kurs miał przeważnie charakter seminarjum, w którym uczestnicy na podstawie szeregu opracowanych referatów rozpatrywali różne problemy z dziedziny nauczania historji w szkole elementarnej.

4. Dr. Jan Landau, lekarz szkolny, wygłosił odczyt o dzieciach niedorozwiniętych i znaczeniu szkół pomocniczych ze stanowiska lekarskiego, a p. W. Szybalska omówiła sprawę szkół dla anormalnych ze stanowiska pedagogicznego. Oba odczyty, jakoteż dłuższe przemówienie fizyka D-ra Janiszewskiego, ilustrowane były obrazami świetlnemi.

5. W grudniu b. r. rozpoczął Wydział akcję celem zorganizowania kursu psychologji eksperymentalnej, którego początek projektowany jest na styczeń 1914, a wykłady obejmie doc. uniw. w Genewie Dr. Wacław Radecki.

Na zebraniach naukowych, które odbywały się zwykle w odstępach dwutygodniowych, a czasami i częściej, wygłoszono następujące referaty:

1. P. St. Olszewska: „Pragmatyzm James'a."

2. P. W. Szybalska: „Dzieci anormalne na podstawie dzieła Demoora."

3. Dnia 31 stycznia Dr. J. Młodowska: „Gmina szkolna a skauting."

4. Dnia 7 lutego Dr. Z. Szybalska: Badania psychologiczne nad dziećmi."

5. Dnia 15 marca Dr. H: Kanarek: „Uwagi w sprawie wypracowań pisemnych" — z demonstracjami zadań i ilustracji uczniów.

6. Dnia 18 kwietnia Dr. Z. Daszyńska-Golińska: „Nauka obywatelska w wychowaniu narodowym."

8. Dnia 9 maja p. M. Kanarkowa: „O najnowszych badaniach prof. Weichardta nad zmęczeniem."

9. Dnia 23 maja Dr. J. Młodowska: „Kłamstwo dzieci."

10. Dnia 31 maja p. M. Cieślar: „Kształcenie charakteru według Foerstera i Payot'a."

11. Dnia 8 października Dr. Z. Szybalska. Sprawozdanie z polskich czasopism pedagogicznych.

12. Dnia 24 października Dr. M. Odrzywolski: „Psychologiczne zasady badań pedagogicznych."

13. Dnia 15 listopada p. A. Ameisenówna: „Najnowsze metody w nauczaniu śpiewu, a w szczególności metoda Battkego."

14. Dnia 5 grudnia p. M. Majewiczówna: Sprawozdanie z niemieckich czasopism pedagogicznych.

Wydział Sekcji w roku 1913 stanowili: pp. A. Ameisenówna, M. Cieślar, Dr. H. Kanarek, M. Kanarkowa, W. Klockówna, G. Leńczyk, M. Majewiczówna, Dr. J. Młodowska, M. Morecki, St. Olszewska, K. Sałustowicz, Dr. Z. Szybalska, W. Szybalska, W. Tyrankiewicz; K. Zieliński.

Ze Sprawozdania Polskiego Towarzystwa Oświaty w Rydze za 1913 rok.

W roku 1913 Towarzystwo utrzymywało cztery szkoły:

1) Przy ulicy Maryjskiej

110—ogółem uczyło się dzieci 173, z nich dziewcząt 88 i chłopców 85, nauczycielki były 2.

2) Przy ulicy Katolickiej 30 a w drugim półroczu przy Petersburskiej szosie 6 — ogółem uczyło się dzieci 124, z nich dziewcząt 59 i chłopców 65, nauczycielek było 3.

3) Przy ulicy Romanowskiej 125—ogółem uczyło się dzieci 306, z nich dziewcząt 118 i chłopców 188, nauczycielek było 5.

4) W Ilgecemie, Dynamindzka 57 —ogółem uczyło się dzieci 75, z nich dziewcząt 45 i chłopców 30, nauczycielki były 2.

Tym sposobem w szkołach uczyło się ku końcowi roku sprawozdawczego 678 dzieci, o 90 więcej niż w r. 1912.

Tak więc dział szkolny w ubiegłym roku dał rezultat pomyślny i ilość dzieci w szkołach i dochód od nich znacznie się zwiększyły, tak że Towarzystwo, gdyby miało, jak dotąd ten jeden dział, zakończyłoby rok z nadwyżką 151 rb. 75 kop. i saldo wyniosłoby 817 rb. 14 kop. W rzeczywistości saldo na 1 stycznia 1914 r. wynosi 514 rb. 47 kop., co stanowi 150 rb. 82 kop. deficytu kasowego w ciągu 1913 r.

Rezultat ten jest skutkiem niedoboru, jaki dała bibljoteka publiczna, objęta przez P. T. O. w ubiegłym roku. Nie zrażając się tym wynikiem, zarząd postanowił wejść w bliższy kontakt z publicznością i w tym celu zrobił pierwszy krok, mianowicie otworzył na rok 1914 abonament pism, które będzie dostarczał czytelnikom do ich mieszkań. Zainteresowanie książką, oczekiwane stąd, może zwiększyć czytelnictwo wogóle. Dalsze kroki zarządu będą miały na celu rozwój czytelnictwa dziecinnego i wśród uboższej ludności. Zarząd prosi o jaknajszerszą propagandę czytelnictwa wśród ludności polskiej. Ze swej strony chętnie weźmie pod rozwagę wszelkie żądania i uwagi praktyczne czytelników.

Niejakie uwagi nasuwa skład członków Towarzystwa. W ubiegłym roku 18 osób zmniejszyły swoje opłaty na ogólną sumę 32 rb. 50 kop. Obok tego 25 osób podniosły składki na ogólną sumę 53 rb. 50 kop. Może tu mamy wskazówkę, że dostrzegane w ciągu kilku lat obniżanie składek już doszło do granic ostatecznych i odtąd zacznie się zwrot w kierunku bardziej pożądanym. Z 342 członków, zapisanycb w 1912 roku 85 osób (25%) nic nie zapłaciły w roku sprawozdawczym, w minimalnej ilości wskutek śmierci lub wyjazdu; większości nie udało się wyszukać, lub po wyszukaniu skłonić do zapłacenia składki członkowskiej. Natomiast zapisano nowych 146 osób (35%), w tej liczbie 128 takich, których w spisach ostatnich lat wcale nie było. Tak więc w trzeciej części skład Towarzystwa nie jest stałym. Stąd można wyciągnąć wniosek, że jeszcze dużo jest osób, którym trzeba wyjaśniać ważność sprawy oświatowej. Komu ta sprawa droga, niech się od tej pracy przy żadnej okazji nie uchyla. Zarząd sam temu zadaniu nie podoła.

Niepodobna przemilczeć, że dotąd ze szkół, utrzymywanych przez Towarzystwo Oświatowe, korzysta bardzo nieznaczna część dzieci, potrzebujących nauki. Popyt na szkołę jest, czego dowodem wzrost ilości uczniów, ale szkół za mało

i nauka w nich jest dla znacznej części ludności za droga, tak że najuboższe dzieci szukają szkół tańszych, albo do żadnych nie uczęszczają. Dla tych szkołą staje się ulica.

Zarząd Towarzystwa w roku 1913 stanowili pp. Władysław Lichtarowicz, prezes, Fortunat Bereza, Ks. Antoni Bórzyński, Kazimierz Kiersnowski, Bohdan Korsak, Stefan Miłoszeński, Anna Pieprzykowska, Piotr Swyłan, Jan Witecki, członkowie.

Książki, nadesłane do redakcji „Nowych Torów."

Wydawnictwa Kasy im. Mianowskiego.

Adam Mahrburg. **Pisma filozoficzne** pod redakcją Władysława Spasowskiego. Tom pierwszy z portretem i życiorysem. Warszawa 1914. Ferdynand Hoesick.

Poradnik przy wyborze zawodu. I. Rolnictwo—Ogrodnictwo—Mleczarstwo — Meljoracje rolne — Miernictwo w opracowaniu St. Leśniowskiego, J. Lutosławskiego, J. Brzezińskiego, J. Linczewskiego, St. Turczynowicza, J. Zakrzewskiego, pod redakcją Stanisława Dobrowolskiego. Cena 40 groszy.

Bibljoteka Naukowa Wendego pod red. Fr. Pułaskiego i L. Silbersteina.

1. Norman R. Campbell. **Zasady elektryczności,** przełożył L. Silberstein.
2. Bertrand Russel. **Zagadnienia filozofji.**
3. Marceli Handelsman. **Napoleon a Polska.** Cena każdego tomiku w opr. kop. 70.

Wendego Bibjoteka klasyków pod redakcją Konrada Drzewieckiego.

Łukasz Górnicki. **Dworzanin Polski, Rozmowa o elekcyej i Dzieje w Koronie Polskiej,** str. 180, cena broszur. kop. 60, w opr. k. 80.

Stanisław Leśniewski. **Krytyka logicznej zasady wyłączonego środka.** Odbitka z „Przeglądu Filozoficznego." Str. 40, 1913.

Konrad Cmielewski. **Po kłosie belferki.** T-wo S. Orgelbranda i S-ów, E. Wende i S-ka, str. 157.

Sören Kierkegaard. **Wybór pism** tłumaczył i wstępem opatrzył Dr. M. Bienenstock. Symposion XXII. B. Połoniecki we Lwowie, E. Wende i S-ka w Warszawie.

Wacław Sieroszewski. **Nowele. Powrót—Wachlarz japoński — Jak Gryf Mostowski budował młyn.** Nakł. „Książki" Warszawa, J. Mortkowicz, 1914.

Redaktor i wydawca: *Konrad Drzewiecki.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Mazowiecka 8.